

Erziehungswissenschaft

DAS STRAFPROBLEM IM SPANNUNGSVERHÄLTNIS
VON POLITIK UND PÄDAGOGIK

Untersuchungen zu den Beziehungen zwischen
Straftheorie und -praxis
am Beispiel des Gymnasiums
in der Zeit von 1756 bis 1918

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von
Susanne Wismann
aus Münster
1988



Erziehungswissenschaft

DAS STRAFPROBLEM IM SPANNUNGSVERHÄLTNIS
VON POLITIK UND PÄDAGOGIK

Untersuchungen zu den Beziehungen zwischen
Straftheorie und -praxis
am Beispiel des Gymnasiums
in der Zeit von 1756 bis 1918

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
P h i l o s o p h i s c h e n F a k u l t ä t
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von
Susanne Wismann
aus Münster
1988

Tag der mündlichen Prüfung: 20. Juni 1988

Dekan: Prof. Dr. G. Kauffmann

Referent: Prof. Dr. H. Kemper

Korreferent: Prof. Dr. G. Breloer

VORBEMERKUNG

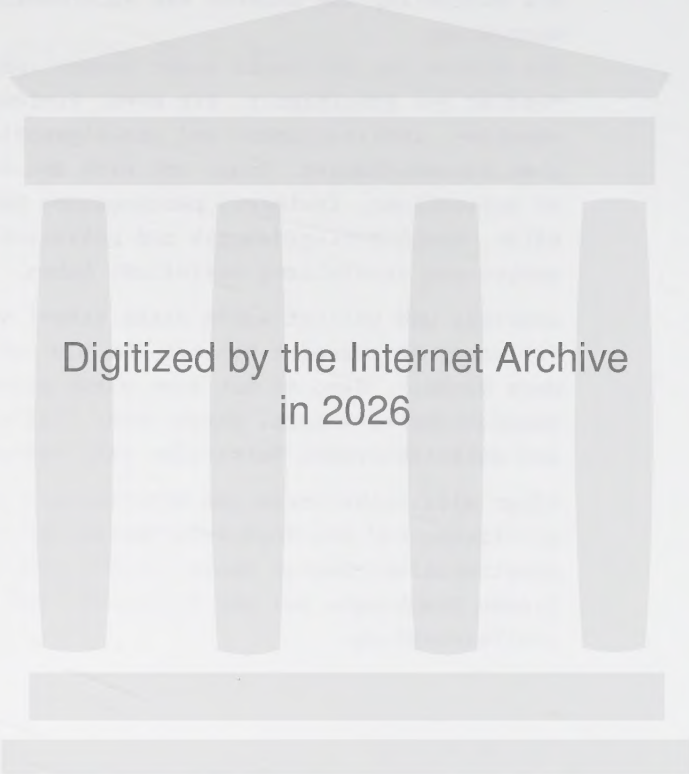
Das Interesse, das der hier vorgelegten Untersuchung zugrunde liegt, hat seine Wurzeln in einer selbst erlebten schulischen Strafpraxis, einmal als Schülerin, zum anderen als Referendarin eines Gymnasiums.

Die Strafe ist bis heute nicht ausschließlich ein Problem der Schulpraxis, sie steht vielmehr in theorie-, institutionen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhängen. Daher bot sich der Versuch an aufzuzeigen, inwieweit pädagogische Reformansätze, Gewohnheitspädagogik und politische Bedingungen den Strafalltag beeinflußt haben.

Angeregt und betreut wurde diese Arbeit von Herrn Professor Dr. Herwart Kemper; ihm bin ich besonders dankbar, denn er hat mich durch seine stete Gesprächsbereitschaft, durch seine hilfreichen und weiterführenden Ratschläge sehr unterstützt.

Allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Bibliotheken und des Nordrhein-Westfälischen Staatsarchivs Münster danke ich für ihre freundlichen Bemühungen bei der Literatur- und Materialbeschaffung.

Susanne Wismann



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41554807_0001

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
<u>Einleitung: Die Strafe im Spannungsverhältnis von Politik und Pädagogik</u>	1
1. <u>Interessenidentität zwischen bürgerlicher Aufklärungsbewegung und aufgeklärtem Souverän im Herzogtum Braunschweig</u>	13
1.1. <u>Die pädagogische Ebene</u>	14
1.1.1. Die Bestimmung des Menschen in der Aufklärungspädagogik	14
1.1.2. Die Entdeckung des Kindes und seine Erziehung zum Menschen und/oder Bürger	18
1.1.2.1. Rousseau: Erziehung vom Kinde aus	18
1.1.2.2. Erziehung zum Menschen oder Bürger?	21
1.1.3. Der Philanthropismus - eine bürgerliche Aufklärungsbewegung	24
1.1.3.1. Das philanthropistische Verständnis von Kindheit	27
1.1.3.2. Rechtfertigungsgründe für die Erziehung zur Brauchbarkeit	32
1.1.3.3. Der Glaube der bürgerlichen Aufklärungsbewegung an den aufgeklärt-absolutistischen Staat	46
1.2. <u>Die politisch-wirtschaftliche Ebene</u>	57
1.2.1. Die Außenpolitik Braunschweigs	58
1.2.2. Die innenpolitische Herrschaft	61
1.2.3. Die merkantilistische Wirtschaftspolitik	64
1.2.4. Karl Wilhelm Ferdinand - ein aufgeklärter absolutistischer Herzog	69

1.2.5. Das Schulwesen in Braunschweig vor Einsetzung des Schuldirektoriums (1786)	72
1.2.5.1. Das Collegium Carolinum in Braunschweig	73
1.2.5.2. Die Lateinschulen	74
1.2.5.3. Die Realschulen	76
1.2.5.4. Das Landschulwesen	77
 2. <u>Das braunschweigische Schuldirektorium - ein Versuch, die Interessenidentität zwischen Politik und Pädagogik in der Praxis zu realisieren</u>	 81
2.1. <u>Philanthropistisch beeinflusste Reformbemühungen vor dem Schuldirektorium</u>	82
2.2. <u>Vorgeschichte und Einsetzung des Schuldirektoriums</u>	85
2.2.1. Campos Vorschläge zur Schulverbesserung	87
2.2.2. Der Entwurf für eine Schulverbesserungskommission	90
2.2.3. Die Einrichtung des Schuldirektoriums	94
2.3. <u>Die Tätigkeit des Schuldirektoriums</u>	96
2.4. <u>Die Widerstände gegen das Schuldirektorium und das Scheitern des Reformversuchs</u>	103
2.4.1. Die Schulmänner	104
2.4.2. Die Städte	104
2.4.3. Die Kirche	105
2.4.4. Die Landstände	111
2.4.5. Die Gründe für das Scheitern des Reformversuchs	115
 3. <u>Das Strafproblem in der Schule im Spannungsfeld von Politik und Pädagogik</u>	 119
3.1. <u>Die Legitimationsproblematik der Strafe in der Pädagogik des 18. Jahrhunderts</u>	122
3.1.1. August Hermann Francke: Strafe als Erziehungsmittel	123

3.1.1.1. Die religiöse Begründung der Strafe	127
3.1.1.2. Die Instruktionen für die Strafausübung	130
3.1.1.3. Die Schulordnung der Stadt Holzminden (1756)	138
3.1.2. Joachim Heinrich Campe: Über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen	144
3.1.2.1. Die pädagogische Begründung der Strafe	149
3.1.2.2. Die Einteilung in drei Klassen	154
3.1.2.3. Campes Regeln für Belohnungen und Strafen	159
3.1.2.4. Die Arten der Belohnungen und Strafen	161
3.1.2.5. Die Schulordnung des Holzmindener Gymnasiums (1787)	167
3.1.3. Die Stellung der Strafe im pädagogischen System Friedrich Schleiermachers	178
3.1.3.1. Die Strafe als etwas nicht Pädagogisches	181
3.1.3.2. Die innere Widersprüchlichkeit der Strafe	184
3.1.3.3. Die Bedingungen für eine "sittliche" Strafwirkung in Elternhaus und Schule	185
3.2. <u>Die Schuldisziplin des Gymnasialwesens im 19. Jahrhundert</u>	189
3.2.1. Die Schuldisziplin gegen Ende des 18. Jahrhunderts	189
3.2.2. Die Schulstrafe in der Zeit der preußischen Schulreformvorhaben (1807-1819)	195
3.2.2.1. Die reformerischen Grundlagen	195
3.2.2.2. Die fortschrittlichen Disziplinbestimmungen des Süvernischen Unterrichtsgesetzesentwurfes	201
3.2.2.3. Das Scheitern des Unterrichtsgesetzesentwurfes	207
3.2.3. Die Schuldisziplin im Vormärz (1815-1848)	212
3.2.3.1. Die Einrichtung der Westfälischen Direktorenkonferenz	213

3.2.3.2. Die behördlichen Anweisungen zur Hebung der Disziplin	222
3.2.3.2.1. Die Instruktionen für Direktoren und Lehrer	223
3.2.3.2.2. Die Anweisungen für Schüler	238
3.2.3.3. Die Diskussion über die Schuldisziplin in den Westfälischen Direktorenkonferenzen und die Disziplinarordnung von 1833	250
3.2.4. Die Schuldisziplin zwischen Revolution und Reichsgründung (1848-1871)	285
3.2.4.1. Die staatlichen Verordnungen zur Herrschaftssicherung	288
3.2.4.2. Die Förderung der religiösen Erziehung - Thema der westfälischen Direktorenkonferenzen	299
3.2.5. Die Schuldisziplin bis zum Ende des wilhelminischen Kaiserreiches (1871-1918)	315
3.2.5.1. Die staatlichen Verfügungen zur ordnungsgemäßen Handhabung der Schuldisziplin	319
3.2.5.2. Die Diskussion über das Verhalten der Schüler in den Westfälischen Direktorenkonferenzen	333
<u>Schluß</u> : Die Strafe im Spannungsverhältnis von Politik und Pädagogik	372
Quellen- und Literaturverzeichnis	382
Abkürzungsverzeichnis	402

Einleitung: Die Strafe im Spannungsverhältnis von Politik und Pädagogik

Der Gegenstand der Untersuchung

Die moderne absolutistische Staatsform, für die Preußen zum Symbol geworden ist, griff seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts gezielt in die Schulentwicklung ein, um neben dem Militärwesen, der Verwaltung und Wirtschaft auch das Schulwesen zur Machtentfaltung und zum Wohlstand des Herrscherhauses zu nutzen. Im alteuropäischen Erziehungswesen war die Schule Angelegenheit der Kirche einerseits, eine Sache von Haus und Stand andererseits gewesen.¹ Politische Herrschaft war "als ein wechselseitiges Verpflichtungsverhältnis der verschiedenen sozialen Stände verstanden worden."² Dementsprechend besaßen die Schulen einerseits eine relative Autonomie gegenüber der politischen Herrschaft und waren andererseits an die Interessen derjenigen Stände gebunden, für die sie ihre Schüler ausbildeten. Der absolutistische

1) Vgl. Karl Ernst Jeismann, Das Erziehungswesen in seiner Bedeutung für die Entwicklung des modernen Staates und der bürgerlichen Gesellschaft, in: Westf. Forschungen, Bd. 24, (1972), S. 64-76, hier S. 68.

2) Herwart Kemper (Hrsg.), Theorie und Geschichte der Bildungsreform. Eine Quellensammlung von Comenius bis zur Gegenwart, Königstein 1984, S. 24.

Vgl. auch: Berthold Michael/Heinz-Herrmann Schepp (Hrsg.), Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert, Bd. 1, Frankfurt 1974, S. 16-30. Vgl. auch: Hartmut Titze, Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus, Frankfurt 1973, S. 7-41.

Staat dagegen bündelte alle Entscheidungsmacht in der Hand des souveränen Herrschers.¹ Mit Hilfe der Schule sollte die Armut bekämpft und die Ausbildung der Untertanen für die merkantile Wirtschaft und die sich entwickelnde Staatsbürokratie gefördert werden. "Die Entwicklung einer Industrie noch im Schoße des Merkantilismus hatte bereits vor der französischen Revolution Pädagogen wie Kameralisten die Erziehung als eine 'Produktionskraft' zu erkennen gelehrt."² Zudem benötigte das Militär Soldaten, die des Lesens und Schreibens kundig waren, weil die Weiterentwicklung der Militärtechnik beispielsweise das Anwenden von Bedienungsanleitungen erforderte.

Für das gezielte Eingreifen des preußischen Staates³ in das Schulwesen sind die Jahre 1763 und 1794 beispielhaft: Am 12. August 1763 verfügte

-
- 1) Vgl. Herwart Kemper (Hrsg.), Theorie und Geschichte der Bildungsreform, a.a.O. S. 24.
 - 2) Karl Ernst Jeismann, Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787-1817, Stuttgart 1974, S. 20.
 - 3) Es wird im Verlauf dieser Untersuchung der allgemeine Terminus "Preußen" verwendet werden, dabei ist zu bedenken, daß erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts die verschiedenen Länder, die unter der Herrschaft des hohenzollern-brandenburgischen Hauses standen, "zu Gliedern eines wirklichen allgemeinen Staatswesens umgeformt waren, das sich im Sinne verwaltungsmäßiger Effizienz in besonderen Provinzen organisierte." (Achim Leschinsky/Peter Martin Roeder, Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung, Frankfurt 1983, S. 38.) Auch wird mit "Preußen" wegen seiner enormen räumlichen Ausdehnung im 18. und 19. Jahrhundert je nach Zeitpunkt geographisch etwas anderes bezeichnet.

Friedrich der Große im General-Landschulreglement, daß gegen "Unwissenheit und Dummheit" der "jungen Leute auf den Dörfern" und für "das wahre Wohlseyn unserer Länder in allen Ständen"¹ Vorkehrungen wie Schulpflicht, geistliche Schulaufsicht, Lehrerbildung zu treffen seien. Die Schulen sollten "geschicktere und bessere Unterthanen bilden und erziehen."² Dieses staatliche Reformziel wurde nur zum Teil von der zeitgenössischen Aufklärungspädagogik beeinflusst, die die jungen Menschen in ihrem selbständigen Denken und Handeln zu ihrem eigenen Nutzen und zum Nutzen des Staates fördern wollte. Erziehung wird im General-Landschulreglement nämlich immer noch als "Kinderzucht", als Hinführung zu einem durch Gehorsam und Fleiß gottwohlgefälligen Lebenswandel verstanden. Auf dem Land solle das Notwendige gelernt werden schreibt Friedrich II noch 1779 an den Minister Freiherr von Zedlitz: "sonsten ist es auf dem platten Lande genug, wenn sie ein bißgen lesen und schreiben lernen, wissen sie aber zuviel, so laufen sie in die Städte und wollen

-
- 1) General-Landschulreglement, abgedruckt in der Quellensammlung von Ludwig von Rönne, Das Unterrichtswesen des Preußischen Staates, 2 Bd., Berlin 1955, hier Bd. 1, S. 64.
 - 2) Ebd.
 - 3) Vgl. Ulrich Herrmann, Erziehung und Unterricht als Politicum. Kontroversen über erhoffte und befürchtete Wechselwirkungen von Politik und Pädagogik im ausgehenden 18. Jahrhundert in Deutschland, in: Hans Erich Bödeker/Ulrich Herrmann (Hrsg.), Aufklärung als Politisierung - Politisierung der Aufklärung, Hamburg 1987, S. 54.



Secretairs und so was werden ..."¹. Es wird hier also aus wirtschaftlichem Interesse an eine Grundbildung für das einfache Volk gedacht. Die Schulentwicklung im 18. Jahrhundert verläuft daher entsprechend der Sozialstruktur in Preußen.² Es gibt Einrichtungen für das einfache Volk, dessen physische Arbeitskraft gebraucht wird, und Schulen für die Gebildeten. Diese sollen höhere staatliche Funktionen übernehmen und benötigen deshalb eine weiterführende Bildung.

1794 stellt das Allgemeine Landrecht im 12. Titel des II. Theils "von niedern und höhern Schulen" fest: "Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staats, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben."³ Die Schulvorstellungen des Allgemeinen Landrechts sind im Unterschied zum Generallandschul-Reglement durch die aufklärerische pädagogische Diskussion und hier vor allem durch die Auseinandersetzung mit Rousseau geprägt. Diese Vorstellungen stehen der - seit Rousseaus Buch "Emile ou de l'éducation" (1762)⁴ - veränderten pädagogischen Denkweise von

-
- 1) Brief Friedrichs II. 1779 an Freiherr von Zedlitz, abgedruckt in Jürgen Bona Meyer, Friedrich's des Großen Pädagogische Schriften und Äußerungen. Mit einer Abhandlung über Friedrich's des Großen Schulregiment nebst einer Sammlung der hauptsächlichen Schul-Reglements, Reskripte und Erlasse übersetzt und herausgegeben, Langensalza 1885, S. 170.
 - 2) Vgl. Herwig Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982, S. 56.
 - 3) Abgedruckt in der Quellensammlung von Ludwig von Rönne, a.a.O., Bd. 1, S. 221.
 - 4) Nicht zuletzt durch die kommentierte Aufnahme des "Emile" in das Revisionswerk der Philanthropisten erlangte das Werk Rousseaus seine erhebliche Bedeutung.

der Erziehung des Menschen gegenüber, die zur Mündigkeit, zur Selbständigkeit, zu eigenem Urteil führen will.¹ Der Begriff der "Kinderzucht" wird ersetzt durch die Maxime von der Aufklärung und Bildung des jungen Menschen, dessen Selbsttätigkeit gefördert werden muß. Es stellte sich demnach die Frage nach der Vereinbarkeit einer allgemeinen Menschenbildung mit dem Anspruch auf Brauchbarkeit für die Verwirklichung staatlicher Interessen. Andererseits befindet sich die schulische Erziehung seitdem in dem Zwiespalt, diese beiden Erziehungsziele vermitteln zu müssen, obwohl sie in einem antagonistischen Verhältnis zueinander stehen.² Die Verwirklichung des einen Ziels scheint nur auf Kosten des anderen möglich zu sein. "Diese Aufgabe versetzte die Schule in den bis heute noch nicht überwundenen Widerspruch, einerseits der pädagogischen Forderung nach individueller Förderung nachkommen und gleichzeitig andererseits dem gesellschaftlichen Zwang zur sozialen Auslese nachgeben zu müssen."³ Mit diesem Widerspruch aber wird der Zusammenhang von Staat, Erziehung und Gesellschaft, kurz: das Verhältnis von Politik und Pädagogik angesprochen.

-
- 1) Vgl. Herwig Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik, a.a.O., S. 69-79.
 - 2) Vgl. Ulrich Herrmann, Erziehung und Unterricht als Politicum, a.a.O., S. 55.
 - 3) Herwart Kemper, Schultheorie und Schulreform. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Königstein/Ts., 1985, S. 7. Vgl. auch Wolfgang Keim, Vorwort des Herausgebers, in: Herwart Kemper, Schultheorie als Schul- und Reformkritik. Studien zur Bildungsreform, hrsg. von Wolfgang Keim, Frankfurt und Bern 1983, S. 5.

Die Spannungen in diesem Verhältnis, die seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert die Geschichte und Theorie der Schulreform bis in die Gegenwart prägen, sollen in der vorliegenden Untersuchung an der Behandlung der Strafe als pädagogisches und schulisches Problem exemplarisch dargestellt und analysiert werden. Denn an der Strafpraxis und ihrer Legitimation kann gewissermaßen handgreiflich nachvollzogen werden, ob und inwieweit zeitgenössische pädagogische Theorie auf die Schule unter staatlicher Kontrolle praktischen Einfluß gewinnen konnte. Dabei wird sich zeigen, daß im Verlauf des 19. Jahrhunderts pädagogische Kritik und Alternative zur herkömmlichen Strafpraxis ihre anfängliche Wirkung verlieren und die soziale Kontrollfunktion der Schulstrafe demgegenüber zunehmend stärker betont wird. Die Vorstellung der neuzeitlichen bürgerlichen Pädagogik von Kindheit und Jugend wird im Raum der Schule immer weiter verdrängt von einem juristisch geprägten Begriff, der in den Heranwachsenden "kleine Erwachsene" sieht, die zu gehorsamen, fleißigen und gottesfürchtigen Untertanen des Monarchen erzogen werden sollen. Die Untersuchung wird die Gründe für diese Entwicklung aufzeigen und daran stärker als bisher die Auseinandersetzungen um die Strafproblematik auf der schulpädagogischen und -praktischen Ebene berücksichtigen.

Zum Forschungsgegenstand

Erst in den letzten beiden Jahrzehnten hat die Historische Pädagogik das Spannungsverhältnis zwischen Politik und Pädagogik¹, das gegen Ende des 18. und am Anfang des 19. Jahrhunderts schon grundsätzlich (u.a. von Kant, Basedow, Herbart, Fichte, Humboldt) diskutiert worden war², wieder stärker in den Vordergrund des Interesses gerückt. Dabei überwogen zunächst sozialgeschichtliche und ideologiekritische Diskussionen, während in den letzten Jahren die Beziehungen zwischen Ideen-, Institutionen- und Sozialgeschichte aufgezeigt wurden. In diesen Zeitraum fallen z.B. die Quellensammlungen von Michael/Schepp³, Christa Berg⁴ und Herwart Kemper⁵, aber auch Arbeiten von Hartmut Titze⁶, Leschinsky/Roeder⁷, die das niedere Schulwesen unter sozialwissenschaftlichen Aspekten beleuchten. Eine besonders gründliche und quellengestützte Studie zur Entstehung des

-
- 1) Über den Gesamtzusammenhang vgl. Heinz-Joachim Heydorn, Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt 1970. Später in ders., Bildungstheoretische Schriften, Bd. 2, Frankfurt 1979.
 - 2) Vgl. Herwart Kemper, Schultheorie und Schulreform, a.a.O., S. 55-97.
 - 3) Berthold Michael/Heinz-Herrmann Schepp (Hrsg.), Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart, a.a.O.
 - 4) Christa Berg (Hrsg.), Staat und Schule oder Staatsschule? Stellungnahmen von Pädagogen und Schulpolitikern zu einem unerledigten Problem 1987-1889, Königstein/Ts. 1980.
 - 5) Herwart Kemper (Hrsg.), Theorie und Geschichte der Bildungsreform, a.a.O.
 - 6) Hartmut Titze, Die Politisierung der Erziehung, a.a.O.
 - 7) Achim Leschinsky/Peter Martin Roeder, Schule im historischen Prozeß, a.a.O.

preußischen Gymnasiums in Staat und Gesellschaft hat Karl-Ernst Jeismann¹ 1974 vorgelegt. Er nimmt den Zusammenhang von Staat, Erziehung und Gesellschaft auf und untersucht "den Einfluß staatlicher Verwaltung durch das Schulwesen hindurch auf die Umbildung der Gesellschaft."² Margret Kraul³ stellt ebenfalls das Gymnasium ins "Spannungsfeld zwischen pädagogischen Ideen, bildungspolitischen Interessen und Maßnahmen der Verwaltung"⁴. Am Beispiel des Gymnasiums Minden werden die Veränderungen der Schulrealität von 1780 bis 1980 verdeutlicht.

Ludwig Fertig schrieb ein beachtenswertes Buch über Campes politische Erziehung,⁵ der sich in

-
- 1) Karl-Ernst Jeismann, Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, a.a.O.
 - 2) Ebd., S. 23.
Vgl. auch: Ders., "Nationalerziehung" Bemerkungen zum Verhältnis von Politik und Pädagogik in der Zeit der preußischen Reform. 1806-1815, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Bd. 19, (1968), S. 201-218. Ders., Gymnasium, Staat und Gesellschaft in Preußen. Vorbemerkungen zur Untersuchung der politischen und sozialen Bedeutung der "höheren Bildung" im 19. Jahrhundert, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.), Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Sozialgeschichte der Schule im Übergang zur Industriegesellschaft, Weinheim und Basel 1977, S. 44-61.
 - 3) Margret Kraul, Das deutsche Gymnasium 1780-1980, Frankfurt 1984.
 - 4) Ebd., S 11.
 - 5) Ludwig Fertig, Campes politische Erziehung. Eine Einführung in die Pädagogik der Aufklärung, Darmstadt 1977.

einer eigenen Schrift¹ auch dem Strafproblem gewidmet hatte.

Der braunschweigische Schulreformversuch ist in einer interessanten und detaillierten Einzelfallstudie (mit Quellenanhang) von Hanno Schmitt² bearbeitet worden. Auch haben sich Ulrich Herrmann³ und Gert-H. Urban⁴ mit diesem Reformmodell unter politischen und pädagogischen Fragestellungen auseinandergesetzt. Zum eigentlichen Strafproblem gibt es eine Fülle von Einzeluntersuchungen, die - relativ isoliert - die pädagogischen Straftheorien darstellen, wie z.B. die Abhandlung von Wolfgang Scheibe⁵ oder die das Strafproblem in Praxisbeispielen erläutern (Arbeiten von

-
- 1) Joachim Heinrich Campe, Über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen, in: Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher, hrsg. von Joachim Heinrich Campe, 16 Bände, Hamburg, Berlin, Braunschweig und Wolfsbüttel 1785-1792, 10. Theil, Braunschweig 1788, a.a.O., S. 445-568; neu hrsg. von Albert Reble, Bad Heilbrunn/Obb. 1961.
 - 2) Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklärten Absolutismus. Leistungen, Widersprüche und Grenzen philanthropischer Reformpraxis im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel 1785-1790, Weinheim und Basel 1979.
 - 3) Ulrich Herrmann, Modell der Schulreform: Das Braunschweigische Schuldirektorium 1786-1790, in: Braunschweigisches Jahrbuch, Bd. 52, (1971), S. 163-181.
 - 4) Gert-H. Urban, Vom Bürger zum Menschen, von der Staats- zur öffentlichen Schule. Ein Wandel in den Auffassungen der Philanthropisten, Tübingen, sozialwiss. Diss. 1980.
 - 5) Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung. Eine historische und systematische pädagogische Untersuchung, 3. Auflage, Darmstadt 1977.

Albert Reble¹, Helmut Arndt², Renate Flissikowski³).

Gesetze, Erlasse, Verordnungen, die das Schulwesen betreffen, sind vielfach gesammelt worden. Hingewiesen sei hier nur auf die Darstellungen von Ludwig Rönne⁴ und Ludwig Wiese⁵. Bisher ist allerdings noch nicht versucht worden, das Verhältnis von Politik und Pädagogik am Beispiel des Strafproblems über eine längere Zeit hinweg bis auf die Ebene der schulpädagogisch/-praktischen Auseinandersetzung zu verfolgen.

Zum Aufbau der Arbeit

In den Bereich der Historischen Pädagogik fällt die vorliegende Untersuchung, die bei der Behandlung des Strafproblems ideen-, institutionen- sowie sozialgeschichtliche Problemaspekte zu verknüpfen versucht. In einem ersten Teil soll das

-
- 1) Albert Reble (Hrsg.), Das Strafproblem in Beispielen, Bad Heilbrunn/Obb. 1965.
 - 2) Helmut Arndt, Die Strafe als Unterbrechung pädagogischer Tätigkeit. Ein Beitrag zur "Aufklärung" der "Erziehungsstrafen" im 18. Jahrhundert, phil. Diss. Gießen 1967.
 - 3) Renate Flissikowski, Vom Prügelstock zur Erziehungsklasse für "schwierige" Kinder. Zur Sozialgeschichte abweichenden Verhaltens in der Schule, München 1980.
 - 4) Ludwig von Rönne, Das Unterrichtswesen des Preußischen Staates, a.a.O.
 - 5) Ludwig Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung im Auftrage des Ministers der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten, 3 Bd., Berlin 1864. Ders., Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, 2 Bd., 3. Ausgabe bearbeitet und bis zum Jahre 1887 fortgeführt von Otto Kübler, Berlin 1886/1887.

Spannungsverhältnis von Politik und Pädagogik am Beispiel des braunschweigischen Schulreformversuchs aufgezeigt werden. In ihm werden pädagogische Ideen des Philanthropismus mit bildungspolitischen Interessen eines aufgeklärten Herzogs zu einer partiellen Interessenidentität zusammengeführt. Die praktischen Durchführungsprobleme der Reform, die zunehmende Interessendivergenz von Politik und Pädagogik und das schließliche Scheitern des Reformversuchs werden im zweiten Teil der Untersuchung zu politischen Entwicklungen in Beziehung gesetzt. An der Handhabung der Schulstrafen wird - im dritten Teil - der Zusammenhang von Schulpolitik, -theorie und -praxis entwickelt. Es wird die Frage gestellt, inwieweit Reformideen, Gewohnheitspädagogik sowie soziale und politische Gegebenheiten Einfluß auf den pädagogischen Straf-Alltag genommen haben.

Der Strafalltag und die Strategien seiner Legitimation sollen mit Hilfe gedruckter und ungedruckter Materialien rekonstruiert werden, wobei der Schwerpunkt auf den weiterführenden Schulen liegt. Gerade diese Schulform als Institution der Gebildeten und der "staatstragenden" Schichten stand ganz besonders im Spannungsfeld zwischen pädagogischen Ideen, bildungspolitischen Interessen und Maßnahmen der Verwaltung. Zum andern liegen für das Gymnasium in überdurchschnittlichem Umfang Quellen, Publikationen und Editionen vor.¹

1) Vgl. Friedrich Paulsen, Geschichte des Gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, 2 Bd., 3. erweiterte Auflage, hrsg. von Rudolf Lehmann, Berlin, Leipzig

Zeitgenössische Berichte, Schulprotokolle, die Protokolle der Westfälischen Direktorenkonferenzen, Schulprogramme, Schulordnungen, Verfügungen, Erlasse und Gesetze, programmatische Äußerungen von Pädagogen sollen über den Interessenhorizont, die vorherrschende Vorstellung sowie über die Handhabung der Strafe in der Zeit von 1756 bis zum Ende des wilhelminischen Kaiserreichs Auskunft geben.

1919/1921; unveränd. Nachdruck Berlin 1965.
Wenn auch Mängel an Methode, Quellenbasis oder Zitationsweise zu beanstanden sind, hat Paulsen schon auf das Wechselverhältnis von Bildung, Gesellschaft und Staat hingewiesen und ist bis heute lesenswert. Zur Kritik an Paulsen vgl. Fritz Blättner, Der Historiker Friedrich Paulsen und seine Kritiker, in: Zeitschrift für Pädagogik, 9. Jg., (1963), S. 113-130.

1. Interessenidentität zwischen bürgerlicher
Aufklärungsbewegung und aufgeklärtem Souverän
im Herzogtum Braunschweig

1.1. Die pädagogische Ebene

1.1.1. Die Bestimmung des Menschen in der Aufklärungspädagogik

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts breitete sich die Aufklärungsbewegung in Europa immer mehr aus. Kennzeichen dieser Bewegung waren: der Autoritätsverlust der Tradition, der Gedanke an die Allmacht der Vernunft und eine entsprechende Diesseits- statt Jenseitsorientierung. Die Aufklärer riefen nach Verbesserung der Lebensverhältnisse, forderten Freiheit, Selbständigkeit, Würde und Glückseligkeit für Alle. Es ist das Zeitalter der großen Reformbestrebungen auf dem Gebiet der Erziehung und des Schulwesens.

Kant gibt 1784 eine oft zitierte Antwort auf die Frage: "Was ist Aufklärung?" in der Berlinischen Monatsschrift¹ - dem Presseorgan für die deutschen Aufklärer.

"Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Muth dich deines eigenen

1) Vgl. Norbert Hinske, Einleitung, in: Ders., Was ist Aufklärung? Beiträge aus der Berlinischen Monatsschrift. In Zusammenarbeit mit Michael Albrecht ausgewählt, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen, 3. im Anmerkungssteil ergänzte Auflage, (unveränd. Nachdruck, Berlin 1783-1786), Darmstadt 1981, S. XX-XXXII.

Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung."¹

Hier wird also der Mensch zum selbstbestimmten Denken und Handeln aufgerufen. Zu solcher Mündigkeit mußte der einzelne unter den Lebensbedingungen der feudalen Stände-Gesellschaft, die ihn auf seine soziale Rolle festlegte, in Anknüpfung an die Vernunftnatur der Menschen, erst noch erzogen werden. Blankertz schreibt: "Wenn aber nun 'Aufklärung' eine sittlich gebotene Pflicht war, dann mußte sie auch 'möglich' sein, dann mußte die Anleitung des Menschen zur Erfüllung seiner 'Bestimmung', also Erziehung ein sinnvolles Unterfangen sein."² Zu diesem Zweck unterscheidet Mendelssohn z.B. zwischen Mensch und Bürger einerseits und Bildung und Aufklärung andererseits. "Ueber die Frage: was heißt aufklären?" schreibt Mendelssohn, Bildung zerfalle in Kultur und Aufklärung, wobei erstere mehr auf das Praktische gehe. Darunter versteht er das Handwerk, die Künste und den geselligen Umgang sowie die Arbeitsfähigkeiten und -fertigkeiten beim Einzelnen.³

"Aufklärung hingegen scheint sich mehr auf das Theoretische zu beziehen. Auf vernünftige Er-

1) Immanuel Kant, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Norbert Hinske, Was ist Aufklärung?, a.a.O., (IV/1784, S. 481), S. 452. In der Klammer steht die Seitenzahl des Originals.

2) Herwig Blankertz, Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen, Düsseldorf 1963, S. 29.

3) Vgl. Moses Mendelssohn, Ueber die Frage: was heißt aufklären?, in: Norbert Hinske, Was ist Aufklärung?, a.a.O., (IV/1784, S. 194), S. 445.

kenntniß (objekt.) und Fertigkeit (subj.) Zum vernünftigen Nachdenken, über Dinge des menschlichen Lebens, nach Maaßgebung ihrer Wichtigkeit und ihres Einflusses in die Bestimmung des Menschen."1 Der Mensch soll nun Maß und Ziel der Erziehung werden; der Bezug zu Gott bleibt folglich unerwähnt. Dagegen werden zwei Pole im Menschen selbst genannt: "Ferner läßt sich die Bestimmung2 des Menschen eintheilen, in 1) Bestimmung des Menschen als Mensch, und 2) Bestimmung des Menschen als Bürger betrachtet."3 Der einzelne ist also einmal als Bürger und einmal als Mensch Mitglied der Gesellschaft. Je nach sozialer Herkunft übernimmt der Bürger seine Rolle und Funktion in der Gesellschaft: "... die Aufklärung des Menschen als Bürger betrachtet, modificirt sich nach Stand und Beruf."4 Beide bestimmen im bürgerlichen Leben "... eines jeden Mitgliedes Pflichten und Rechte, erfordern nach Maaßgebung derselben andere Geschicklichkeit und Fertigkeit, andere Neigungen, Triebe, Geselligkeitssitten und Gewohnheiten ..."5

-
- 1) Moses Mendelssohn, Ueber die Frage: Was heißt aufklären?, in: Norbert Hinske, Was ist Aufklärung?, a.a.O. (IV/1784, S. 194 f.), S. 445 f.
 - 2) Der Terminus "Bestimmung des Menschen" erschien erst in der Mitte des 18. Jahrhunderts, vgl. Johann Joachim Spalding, Betrachtungen über die Bestimmung des Menschen, Greifswald 1748.
 - 3) Moses Mendelssohn, Ueber die Frage: Was heißt aufklären?, in: Norbert Hinske, Was ist Aufklärung?, a.a.O., (IV/1784, S. 196), S. 447.
 - 4) Ebd., (IV/1784, S. 197), S. 448.
 - 5) Ebd., (IV/1784, S. 196), S. 447.

Unabhängig von Standesbedingungen ist dagegen die Aufklärung zum Menschen vorzunehmen, als anderer Bestimmungspunkt der Erziehung. "Die Aufklärung, die den Menschen als Mensch interessiert, ist allgemein ohne Unterschied der Stände".¹ Hier wird also die Gleichheit aller Menschen angesprochen, die sich auf ihre gemeinsame Bestimmung als Vernunftwesen bezieht, während die Unterschiede der Begabung und der Fähigkeiten zwischen den Menschen die soziale Position des einzelnen in der Ständegesellschaft bestimmen.

Mendelssohns doppelte Bestimmung des einzelnen zum Menschen und zum Bürger wurde nicht zuletzt von den Philanthropisten aufgegriffen. Ihre Reformbestrebungen wurden auch durch John Locke beeinflusst, dem Führer der englischen Aufklärungsbewegung (Some thoughts concerning education 1693)², der die "Erziehung des Weltmannes durch eine auf Erfahrung und Anschaulichkeit aufgebrauchte Bildung"³ propagierte. Lockes Erziehungsziele waren Tugendhaftigkeit, Klugheit, gute Lebensart, Kenntnisse und Fertigkeiten.⁴ Diese Intentionen verlangten einen lebenspraktischen Bezug. Der Brauchbarkeitsstandpunkt sollte auch

-
- 1) Moses Mendelssohn, Ueber die Frage: was heißt aufklären?, a.a.O., (IV/1784, S. 196 f.), S. 447 f.
 - 2) Das Werk wurde in den neunten Band des Revisionswerks übersetzt aufgenommen.
 - 3) Ernst Troeltsch, Aufklärung, in: Franklin Kopitzsch, Aufklärung, Absolutismus und Bürgertum in Deutschland, München 1976, S. 269.
 - 4) Vgl. Bruno Hamann, Geschichte des Schulwesens. Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang, Bad Heilbrunn/Obb. 1986, S. 58.

für die Unterrichtsinhalte bestimmend sein."¹ Vor allem Jean-Jacques Rousseaus revolutionäre Gedanken über Kindererziehung in der "pädagogischen Provinz"² fanden starken Widerhall bei den Philanthropisten als den Hauptvertretern der deutschen Aufklärungsbewegung.

1.1.2. Die Entdeckung des Kindes und seine Erziehung zum Menschen und/oder Bürger³

1.1.2.1. Rousseau: Erziehung vom Kinde aus⁴

Im Vorwort des Erziehungsromanes "Emile où de l'éducation" (1762)⁵ vertritt Jean-Jacques Rousseau, der Genfer Schriftsteller und Kulturkritiker (1712-1778), seine neue Auffassung von Erziehung:

"Man kennt die Kindheit nicht: mit den falschen Vorstellungen, die man von ihr hat, verirrt man sich um so mehr, je weiter man geht. Die Klügsten bedenken nur, was Erwachsene wissen müssen, aber nicht, was Kinder aufzunehmen imstande sind. Sie

1) Vgl. Bruno Hamann, Geschichte des Schulwesens, a.a.O., S. 58.

2) Vgl. Herwart Kemper, Schultheorie und Schulreform, a.a.O., S. 36.

3) Hauptsächlich stütze ich mich in den folgenden Ausführungen auf Forschungsergebnisse von Martin Rang und Herwig Blankertz. Dabei werden nur die für die Themenstellung dieser Arbeit wichtigen Aspekte Rousseauscher Gedanken genannt. Auf das Straßproblem wird erst im 3. Teil eingegangen werden.

4) Vgl. auch Philippe Ariès, Geschichte der Kindheit, 2. Auflage, München und Wien 1976.

5) Im folgenden wird aus der deutschen Ausgabe zitiert: Jean-Jacques Rousseau, Emil oder Über die Erziehung. In neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts, Vollständige Ausgabe, 5. unveränd. Aufl., Paderborn, München, Wien, Zürich 1981.

suchen immer nur den Mann im Kind, ohne daran zu denken, was er vor seinem Mannsein war."¹ Rousseau entdeckte das Kind mit seinen altersspezifischen eigenen Bedürfnissen und stellte die radikale These auf, daß der Mensch prinzipiell "gut" geboren sei: "Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen."² Erst der Einfluß des Menschen, also auch der des Erziehers, verdirbt das Kind.

Demgegenüber sprach die herkömmliche Erziehung von Kinderzucht, von der Hinführung zur Gottseligkeit durch Fleiß und Gehorsam. Die "Bosheit der Menschen"³ kommt "aus dem innerlichen bösen Samen des menschlichen Herzens; doch gelangt der böse Samen durch üble Auferziehung zur bösen Frucht, und deshalb muß die Jugend durch gute Erziehung zur heiligen Übung der Gottseligkeit und zum Streit wider die innerliche Bosheit angewiesen werden..."⁴ Trotz der bereits bekannten kinderfreundlicheren Sicht eines Comenius (1592-1670) gelang erst Rousseau die neue radikale Perspektive, daß Kinder Kinder und nicht kleine Erwachsene sind,⁵ daß Kindheit ein eigener Lebensabschnitt ist, der seine Erfüllung und Reifung in sich selber trägt.⁶

1) Jean-Jacques Rousseau, Emil, a.a.O., S. 5.

2) Ebd., S. 7.

3) August Hermann Francke, Ordnung und Lehrart im Paedagogio zu Glaucha (1702), in: Ders., Pädagogische Schriften, Paderborn 1957, S. 92.

4) Ebd.

5) Vgl. Jean-Jacques Rousseau, Emil, a.a.O., S. 69.

6) Vgl. Herwig Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik, a.a.O., S. 73.

Das Kind erscheint Rousseau als menschliches Wesen im Natur-, also Unschuldszustand. Rousseaus Kritik gilt folglich all denen, die das Kind verderben, indem sie seine "natürliche" Entwicklung verhindern: "Mit der Idee der natürlichen Entwicklung wird ... von Rousseau ... auch behauptet, dieser psychologisch bedingte Entwicklungsgang entspreche allein der unverfälschten Wesensart des Menschen und sei daher 'gut'."¹ So räumte Rousseau z.B. dem kindlichen Spiel² eine neue pädagogische Bedeutung ein, indem er es als Kraftquelle bezeichnete, die wirkliches Lernen ermöglicht. Herkömmliche Erziehungsmittel wie Drohungen, Strafen und Belohnungen lehnte er folgerichtig ab und vertraute stattdessen den aus dem Kind selbst kommenden Kräften.³

Rousseau fragte auch zum ersten Mal nach einem eigenen Erziehungsziel im Gegensatz "zu dem üblichen Verständnis von Erziehung als eines Mittels, mit dem die Jugend dem jeweils für gut erachteten Verhalten angepaßt werden könne."⁴ Darin war die Möglichkeit eingeschlossen, daß die Erzogenen anders dachten, als die Erzieher es beabsichtigt hatten. Deshalb vertritt Blankertz die Meinung, nicht die "Proklamation eines neuen Erziehungsziels wie ungezählte Male vor ihm und nach ihm, sondern die Eigenstruktur des Sachverhaltes der

1) Martin Rang, Rousseaus Lehre vom Menschen, Göttingen 1959, S. 336.

2) Vgl. Jean-Jacques Rousseau, Emil, S. 117.

3) Vgl. Herwig Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik, a.a.O., S. 73 f.

4) Herwig Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik, a.a.O., S. 71.

Erziehung selber"¹ sei die eigentliche Absicht Rousseaus gewesen. In diesem Sinne hat Herrmann die Pädagogik Rousseaus folgendermaßen zusammengefaßt: Rousseau "zeigte die erzieherisch unterrichtlich veranstaltete Entdeckung und Bewältigung von Ich und Lebenswelt in konkreten Situationen und band dieses Vorgehen zugleich an die individuelle Entwicklungsgesetzlichkeit, an das Selbstsein des Heranwachsenden als Kind, Jugendlicher und junger Erwachsener. In dieser Perspektive sind Kinder und Jugendliche nicht länger lediglich 'Objekt' von Zucht und Unterweisung oder standesbezogener Einübung von Verhaltensformen, sondern 'Subjekt' in einem pädagogischen Verhältnis von Beratung und Begleitung, d.h. der Anleitung zur Selbstfindung als Person."²

1.1.2.2. Erziehung zum Menschen oder Bürger?

Rousseau hat zwei verschiedene Konzeptionen von Erziehung entworfen. Er hat einmal eine solche durch und für die Gemeinschaft gefordert, eine Erziehung zum "homme civil" und zum anderen eine häuslich-private Erziehung zum "homme naturel". Die Schwierigkeit, beide Konzeptionen miteinander zu vermitteln, hat er dabei in aller Schärfe gesehen: Man "muß wählen, ob man einen Menschen oder einen Bürger erziehen will: beides zugleich ist unmöglich."³ Denn: "Der natürliche Mensch

-
- 1) Herwig Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik, a.a.O., S. 72.
 - 2) Ulrich Herrmann, Die Pädagogik der Philanthropen, in: Hans Scheuerl, Klassiker der Pädagogik, München 1979, Bd. 1, S. 137.
 - 3) Jean-Jacques Rousseau, Emil, a.a.O., S. 12.

ruht in sich. Er ist eine Einheit und ein Ganzes; er bezieht sich nur auf sich oder seinesgleichen. Als Bürger ist er nur ein Bruchteil, der vom Nenner abhängt, und dessen Wert in der Beziehung zum Ganzen liegt."¹ Durch eine Erziehung - die Emile dazu befähigt, zwischen seinen Bedürfnissen und seinen Kräften diese Bedürfnisse zu befriedigen - ein selbstbestimmtes Gleichgewicht herzustellen, hoffte Rousseau, die Diskrepanz bei der Erziehungskonzeption überwinden zu können. Nicht Verbote und Verordnungen des Erziehers, sondern Lernanreize, die von der natürlichen und sozialen Umwelt ausgehen, sollen die Entwicklung des Emile bestimmen, damit dieser lernt, sich zu regulieren. Nicht durch Strafen im herkömmlichen Sinne, sondern dadurch, daß die Folgen seines Tuns auf ihn selber wieder zurückschlagen, soll Emile selber die Normen seines Handelns finden können. Eine solche Erziehungskonzeption widerspricht jedoch den Lebensbedingungen in der feudalen Ständegesellschaft.² Rousseau läßt seinen Emile daher auch allein ohne Eltern mit dem Erzieher auf dem Land aufwachsen. Der Besuch einer öffentlichen Schule ist nicht vorgesehen, auch für Rousseau nicht möglich aufgrund der dort bestehenden ständischen Ansprüche an den Zögling.

Rousseau verlangt eine klare Entscheidung zwischen den beiden Erziehungsformen: "Wer innerhalb der bürgerlichen Ordnung seine natürliche Ursprünglichkeit bewahren will, der weiß nicht, was er will. Im Widerspruch mit sich selbst, zwischen

1) Jean-Jacques Rousseau, Emil, a.a.O., S. 12.

2) Vgl. Herwart Kemper, Schultheorie und Schulreform, a.a.O., S. 36.

seinen Neigungen und Pflichten schwankend wird er weder Mensch noch Bürger sein. ... Man muß den einmal richtig erkannten Standpunkt festhalten ... und ihm folgen."¹ Rousseau hat diesen Widerspruch in seinem Emile nicht auflösen können, sondern im "Contrat social" aufgezeigt, wie sich die gesellschaftlichen Verhältnisse ändern müssen, damit die Erziehung des einzelnen allgemeine Geltung beanspruchen kann.²

Die Rousseausche Gesellschaftskritik wird hier nicht ausgeführt, da die Philanthropisten durch jene eben nicht beeinflußt worden sind. Anzumerken bleibt aber, daß seine Gesellschafts- zugleich auch eine Schul- und Erziehungskritik war, wie Kemper³ ausgeführt hat. Weil er die öffentliche Schule als Herrschafts- und Standesinstitution kritisierte und die Konzeption der "natürlichen" Erziehung ins Private verlegte, hat er "die Aporie, daß eine natur- bzw. vernunftgemäße Erziehung für jeden eine gesellschaftliche Teilhabe aller im Staat sich wechselseitig bedingen, im Rahmen seiner Erziehungsutopie nicht lösen können."⁴ Auch Flitner meint: "Durch seine (Rousseaus) Schriften zieht sich die unaufhebbare Spannung zwischen dem individual-natürlichen Anspruch des Menschen auf der einen und der sozia-

-
- 1) Jean-Jacques Rousseau, Emil, a.a.O., S. 13.
 - 2) Vgl. Martin Rang, Jean Jacques Rousseau (1712-1778), in: Hans Scheuerl, Klassiker der Pädagogik, a.a.O., S. 128.
 - 3) Vgl. Herwart Kemper, Schultheorie und Schulreform, a.a.O., S. 36-40.
 - 4) Ebd., S. 38.

len Forderung der staatlichen Vertragsgemeinschaft auf der anderen Seite."¹

1.1.3. Der Philanthropismus - eine bürgerliche Aufklärungsbewegung

In Deutschland wurden Rousseaus Gedanken jedoch z.B. von den Philanthropisten² entsprechend dem absolutistischen Herrschaftssystem affirmativ abgewandelt. Unter den sogenannten "Menschenfreunden" wurde im allgemeinen eine Gruppe von etwa einem Dutzend Männern verstanden, die alle zwischen 1720 und 1750 geboren wurden und zwischen 1780 und 1825 gestorben sind.³ Sie waren von Beruf Theologen und wurden unter dem Einfluß der Aufklärungsideen erst zu eigentlichen Pädagogen. Ihre führenden Vertreter waren: J.B. Basedow, Gründer des ersten Philanthropins in Dessau, das eine Alternative zur herkömmlichen kirchlich beeinflussten Schule sein wollte; C.G. Salzmann,

-
- 1) Andreas Flitner, Die politische Erziehung in Deutschland. Geschichte und Probleme 1750-1880, Tübingen 1957, S. 32.
 - 2) Mehrmals ist hier bereits von Philanthropisten die Rede gewesen. In der Literatur findet man jedoch auch die Begriffe "Philanthropen" und "Philanteropinisten". Welcher ist der richtige?, fragte Fritzsches. "Philanthropen als Name für jede Art von Menschenfreunden scheidet aus. Philanthropinisten sind die Schüler jener Stätten der Menschenfreundlichkeit, die man Philanthropine nennt! So bleibt für Basedows Anhänger als eindeutige Bezeichnung: Philanthropisten (also auch philanthropistisch, Philanthropismus)" Theodor Fritzsche, Einleitung des Herausgebers, in: Joh. Bernhard Basedows Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. Hrsg. von Theodor Fritzsche, Leipzig 1913, S. V.
 - 3) Vgl. Herwig Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik, a.a.O., S. 82.

Autor von populären Erziehungsbüchern und -romanen und Schulgründer in Schnepfenthal; J.H. Campe, Kinder- und Jugendschriftsteller¹, Verleger, Herausgeber des ersten pädagogischen Handbuchs "Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens" sowie Mitherausgeber des Braunschweigischen Journals² und anderer pädagogischer Blätter; E.C. Trapp, der (neben Campe) zu den Theoretikern der Philanthropisten zählt und als erster eine Professur für Pädagogik (in Halle) erhielt; Peter Villaume³, ein Prediger, der sich besonders mit der Theorie der Berufs- und Standerziehung befaßte.⁴ Seit Basedows "Vorstellung an Menschenfreunde"⁵ wird von der philanthropistischen Bewegung das Ziel eines "gemeinnützigen"

-
- 1) Besonders bekannt und verbreitet waren: "Robinson der Jüngere" und "Die Entdeckung Amerikas".
 - 2) Braunschweigisches Journal (Forts.: Schleswigisches Journal). Hrsg. von Ernst Christian Trapp, Johann Stuve, Konrad Heusinger, Joachim Heinrich Campe. Braunschweig (Schleswig) 1788-1793.
 - 3) Vgl. Rosemarie Wothge, Ein vergessener Pädagoge der Aufklärung: Peter Villaume (1746-1825), in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, April 1957, S. 429-454.
 - 4) Vgl. Friedrich Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, a.a.O., Bd. 2, S. 57. Vgl. Ulrich Herrmann, Die Pädagogik der Philanthropen, a.a.O., S. 141 ff. Vgl. Hans Scheuerl, Geschichte der Erziehung, a.a.O., S. 84. Vgl. Reinhard Stach (Hrsg.), Theorie und Praxis der philanthropistischen Schule, Rheinstetten 1980, S. 30.
 - 5) Johann Bernhard Basedow: Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen und Studien und ihrem Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt. Mit einem Plane eines Elementarbuches der menschlichen Erkenntnis, Hamburg 1768.

und "glückseligen" Lebens verfolgt. Hier findet man also den Aufklärungsgedanken von der zweifachen Bestimmung des einzelnen zum Menschen und Bürger bzw. die von Rousseau gestellte Frage nach der Erziehung zum Menschen oder zum Bürger wieder. Ausdrücklich hat sich Villaume¹ mit der Spannung befasst, die sich ergibt aus dem individuellen Anspruch nach Vollkommenheit (Glückseligkeit) einerseits und der Forderung der Gesellschaft nach der Brauchbarkeit des Menschen (Gemeinnützigkeit) andererseits. Die Bezeichnung "Menschenfreunde" deutet darauf hin, daß zunächst die Erziehung zum Menschen in den Vordergrund des Interesses rückte. Die Rousseausche Pädagogik vom Kinde aus wurde begeistert aufgenommen und in den Philanthropinen konkretisiert. Allein drei Bände (12.-15.) in dem von Campe herausgegebenen Revisionswerk wurden für den "Emile" und seine Kommentierung verwendet. Doch zeigt Campes eigener Beitrag im 10. Band des Revisionswerks, daß diese Vermutung nur bedingt zutrifft.²

Schließlich wollte Campe - als einer der führenden Köpfe - seine Vorstellungen im Braunschweigi-

-
- 1) Vgl. Peter Villaume, Ob und in wiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey? in: Allgemeine Revision, 3. Theil, Hamburg 1785, a.a.O., S. 435-616; neu abgedruckt in: Herwig Blankertz (Hrsg.), Bildung und Brauchbarkeit. Texte von Joachim Heinrich Campe und Peter Villaume zur Theorie utilitärer Erziehung, Braunschweig 1965, S. 69-142. Im folgenden wird weiter nach diesem Abdruck zitiert. Peter Villaume, in: H. Blankertz (Hrsg.) Gesperrtes wird nicht gekennzeichnet.
 - 2) Joachim Heinrich Campe, Über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen, in: Allgemeine Revision, 10. Theil, Braunschweig 1788, a.a.O.

schen Schuldirektorium durchsetzen, die man dann in der Holzmindener Schulordnung wiederfinden kann. Campes politische Überzeugungen - auch ein Grund für das Scheitern der Reform - werden folgen.

1.1.3.1. Das philanthropistische Verständnis von Kindheit

Unter menschlicher Vollkommenheit verstanden die Philanthropisten Weisheit, Tugend und Glückseligkeit. Das Ideal war: Herausbildung einer neuen Menschheit durch eine neue Kinder- und Jugenderziehung. Glückseligkeit sollte der letzte Zweck aller Erziehung sein, das letzte Ziel aller menschlichen Wünsche und Hoffnungen.¹ Der persönliche Zustand sollte dabei angenehm und gut sein. In den Pädagogischen Unterhandlungen findet sich der Satz Campes, daß Kinder erst wieder Kinder werden müssen, wenn die Menschen wieder Menschen werden sollen.² Immer wieder hat Campe betont, daß man eine natürliche Erziehung praktizieren müsse, bevor eine Versittlichung des verderbten Menschengeschlechts erwartet werden könne.³ Campe berief sich auf Rousseau, wenn er postulierte, die Kinder schon in frühen Jahren zu fördern, Selbsttätigkeit zuzulassen.⁴ Zwei Hauptfehler in der

-
- 1) Vgl. Christian Papmeyer, Der Philanthropismus und die moderne Schulreformbewegung, Langensalza 1921, S. 26 ff.
 - 2) Vgl. J.B. Basedows, J.H. Campe (Hrsg.), Pädagogische Unterhandlungen, 1. Stück, Dessau 1777, S. 18.
 - 3) Vgl. Ludwig Fertig, Campes politische Erziehung, a.a.O., S. 80.
 - 4) Vgl. ebd.

Erziehung werden von Campe genannt: "Der eine ist: daß man den Kindern zu viel einräumt; und der andere: daß man zu viel von ihnen fordert."¹

Beides sei gegen die Natur: "Daß überhaupt nichts Gutes daraus entstehen könne, wenn man es besser als die Natur machen will, versteht sich wohl von selbst. ... Es hat nun aber einmal der Natur ... so gefallen, daß die Kinder in jeder Betrachtung wirkliche Kinder, und keine in der Vorstellungskunst ausgelernte Hofleute, keine vielwissende Gelehrte, keine hochgebietende gnädige Herren, und keine wohlbedächtige Greise seyn sollen. Will man sie nun dennoch geachtet zu dem einen oder zu dem andern machen: so heißt das ja offenbar der Natur und dem weisen Schöpfer derselben Trotz bieten ..."² Wie Rousseau ist also auch Campe der Ansicht, daß man ein Kind gewesen sein muß, bevor man Mensch werden kann. An anderer Stelle schreibt Campe: "Ein Baratier, der schon im fünften Jahre, lateinisch, griechisch und französisch redet, ein Heinecke, der schon am Ende seines ersten Jahres biblische Geschichten erzählen kann, und im dritten Jahre Justiniani institutiones auswendig lernt, werden entweder als Kinder begraben, oder sind im zwanzigsten Jahre abgelebte Greise, schwach am Leibe, schwach am Gei-

1) Zit. nach: Ulrich Herrmann, Pädagogische Anthropologie und die "Entdeckung" des Kindes im Zeitalter der Aufklärung - Kindheit und Jugendalter im Werk Joachim Heinrich Campes, in: Ders. (Hrsg.), "Die Bildung des Bürgers". Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert, Weinheim und Basel 1982, S. 184.

2) Zit. nach ebd.

ste."¹ Campe wendet sich gegen die herrschende Auffassung, daß schon das Kind ein kleiner gebildeter Erwachsener sein soll.

So auch Leyser, der über Campe² schreibt, daß dieser vor der "Schädlichkeit der frühreifen körperlichen, der frühreifen gesellschaftlichen, einer frühreifen literarischen und einer frühreifen sittlichen Ausbildung"³ der Kinder warnt. Damit ist wohl eine Kritik der "feinen" Gesellschaft gemeint.

An anderer Stelle führt Campe aus: "Hat das Kind nur erst Façons, wie es in der deutschen Hofsprache genannt wird; ist es nur erst gewöhnt worden seinem kleinen Körper abgezikelte, gezwungene und für die Lebhaftigkeit seines Alters unnatürliche Stellungen und Bewegungen zu geben; ... so ist das große Werk der Erziehung so gut als vollendet, ... Es muß jeden Ausbruch seiner natürlichen Lebhaftigkeit, die Aufwallung jeder frohen Empfindung gewaltthätig unterdrücken lernen ..."⁴ Fertig schreibt zutreffend: "Hier wird mit der

-
- 1) Joachim Heinrich Campe, Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften, in: Allgemeine Revision, 3. Theil, Hamburg 1785, a.a.O., S. 291-434; neu abgedruckt in: Reinhard Stach (Hrsg.), Theorie und Praxis der philanthropistischen Schule, a.a.O., S. 103 f. Im folgenden wird weiter nach diesem Abdruck zitiert: Joachim Heinrich Campe, in: R. Stach (Hrsg.).
 - 2) Vgl. Joachim Heinrich Campe, Ueber die grosse Schädlichkeit einer allzu frühen Ausbildung der Kinder, in: Allgemeine Revision, 5. Theil, Wolfenbüttel 1786, a.a.O., S. 1-160, hier S. 1 f.
 - 3) Jacob Leyser, Joachim Heinrich Campe. Ein Lebensbild aus dem Zeitalter der Aufklärung, 1. Band, Braunschweig 1877, S. 184.
 - 4) Zit. nach Ludwig Fertig, Campes politische Erziehung, a.a.O., S. 82.

Erziehungspraxis ganzer Jahrhunderte abgerechnet, damit, daß man 'Kindheit' als selbständige Entwicklungsphase im vorbürgerlichen Europa kaum zuließ."¹

Wie Rousseau maß auch Campe dem Spiel große Bedeutung bei. Er erfand ein Buchstaben- und Silbenspiel, ein Reisespiel und ein geographisches Kartenspiel, um damit kindgerecht Wissen im Unterricht vermitteln zu können.²

Campe bestimmt die Kindheit als Lebensabschnitt, der bis zum 12., möglicherweise bis zum 15. Lebensjahr dauert³. Erst danach ist an eine berufliche Ausbildung gedacht. "Wer Kaufmann werden will, hat sechs Lehrjahre zu absolvieren, die er vor Endigung seines 15. Lebensjahres nicht anzutreten braucht."⁴ In der Phase der Kindheit soll die höchstmögliche Entfaltung aller ursprünglichen Kräfte gefördert werden. "Die ursprünglichen Kräfte des Menschen, an deren Entwicklung die Natur selbst arbeitet, sind ...: 1. die gesammte Körperkraft, 2. das sinnliche Begehrungsvermögen, 3. die Empfindungskraft, 4. die Einbildungskraft, 5. die Vergleichungskraft, 6. das gemeine Gedächtniß, 7. der gemeine Verstand, 8. die gemeine

-
- 1) Ludwig Fertig, Campes politische Erziehung, a.a.O., S. 82.
 - 2) Drei dieser geographischen Kärtchen sind abgedruckt in: Jacob Leyser, Joachim Heinrich Campe, a.a.O., S. 152-154.
 - 3) Vgl. Ulrich Herrmann, Pädagogische Anthropologie und die "Entdeckung" des Kindes, a.a.O., S. 186.
 - 4) Zit. nach ebd., S. 189.

Vernunft."¹ Diese Kräfte sollen harmonisch miteinander ins Gleichgewicht gebracht werden, daher geht an die Erzieher der Rat: "Jemehr Kräfte bei einem Unterricht zugleich in Thätigkeit gesetzt werden, desto besser wirkt derselbe zu einer ebenmäßigen Ausbildung. Und darin zeigt sich eben die größte Geschicklichkeit eines guten Lehrers, daß er den jedesmahligen Gegenstand seines Unterrichts in so vielerlei Formen zu gießen weiß, daß er bald für die eine bald für die andere Kraft des Schülers paßt."²

Nun liest man bei Campe jedoch auf der anderen Seite auch: "Jemehr die ursprünglichen Kräfte eines Menschen sich dem Ebenmaaße nähern, desto größer und ausgebreiteter ist seine Brauchbarkeit im bürgerlichen Leben."³ oder: "Die Vollkommenheit und Glückseligkeit des Menschen wird man sagen, hängt nicht sowohl von Ausbildung aller seiner Fähigkeiten, als vielmehr von seinem vollkommeneren oder unvollkommeneren Einpassen in seine ganz individuelle Lage als Mensch und als Bürger ab."⁴ Campe vertritt also mit Bezug auf Rousseau einerseits die Forderung nach einer kindgerechten Erziehung und verweist gleichzeitig andererseits auf die politische Ausbildung zum funktionstüchtigen Bürger. Das Besondere seiner Erziehungskonzeption aber liegt nach Blankertz darin, daß die erzieherische Vorbereitung auf den

1) Joachim Heinrich Campe, in: R. Stach (Hrsg.), S. 104.

2) Ebd., S. 132.

3) Ebd., S. 116.

4) Ebd., S. 101.

Beruf zugleich auch die Entfaltung der menschlichen Kräfte und Fähigkeiten in jedem einzelnen ermöglichen soll.¹

1.1.3.2. Rechtfertigungsgründe für die Erziehung zur Brauchbarkeit

Rousseau hatte sich für die Erziehung zum Menschen entschieden. Dazu nahm man im Revisionswerk Stellung: Ehlers z.B. meinte - in Übereinstimmung mit der allgemeinen philanthropistischen Theorie -, daß Erziehung immer einen doppelten Zweck zu verfolgen habe: der Zögling solle sowohl vollkommen und glücklich werden als auch gleichzeitig an die Gesellschaft als nützliches Mitglied abgeliefert werden. Resewitz formulierte, daß der Mensch erst durch die Gesellschaft ganz zum Menschen gebildet werde, gab aber zu, daß der Punkt schwer zu finden sei, an dem beide Ziele sich treffen könnten. Auch Campe ist der Auffassung, daß beide Zwecke zwar nie ganz, aber doch zum Teil erreichbar seien.² Es wird also an eine Synthese beider Erziehungsziele gedacht. In seiner Schrift "Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften"³ versucht Campe einigermaßen mühsam, die Theorie vom Gleichklang der Kräfte in Übereinstimmung zu bringen mit der Notwendigkeit von

1) Vgl. Herwig Blankertz, Berufsbildung und Utilitarismus, a.a.O., S. 48 f.

2) Vgl. Anmerkungen zum Emile, in: Allgemeine Revision, 12. Theil, Braunschweig 1789, a.a.O., S. 47 f.

3) Vgl. Joachim Heinrich Campe, in: R. Stach (Hrsg.), a.a.O., S. 94 ff.

Arbeitsteilung und gesellschaftlicher Nützlichkeit.

Die ursprünglichen Kräfte - individuelle Fähigkeiten wie gemeiner Verstand, gemeine Vernunft, Einbildungskraft, gemeinsames Gedächtnis, Empfindungskraft, Vergleichungskraft, sinnliches Begehungsvermögen - sollen bei jedem Zögling auf gleiche Weise gefördert werden. Von den "ursprünglichen" Kräften werden "abgeleitete" unterschieden, worunter Fähigkeiten wie wissenschaftlicher Verstand, gelehrte Vernunft, Talent, künstliches Gedächtnis, Empfindsamkeit, Scharfsinn, Wille verstanden werden.¹ Diese abgeleiteten Kräfte sind Modifikationen der ursprünglichen Kräfte. Campe schreibt:

- "1. je mehr diese Kräfte in einem Menschen verhältnißmäßig entwickelt und durch Uebungen gestärkt sind, desto grösser ist seine innere Fähigkeit zur Glückseligkeit, weil er nun für tausend angenehme Genüsse Sinn und Empfänglichkeit hat, wofür andere minder ausgebildete Menschen keinen Sinn, keine Empfänglichkeit haben, und weil er diese Genüsse nun auch besser, als andere, sich zu erwerben weiß.
2. Kein Stand und kein Beruf ist zu erdenken, dessen Geschäfte nicht in eben dem Maaße besser von Statton gingen, in welchem alle die ursprünglichen Kräfte desjenigen, der sie verrichtet, mehr entwickelt worden sind. Das bedarf keines Beweises; das lehrt die Erfahrung. Ein vernünftiger und nachdenkender Bauer verrichtet, unter gleichen Umständen, seine Landarbeit besser, als

1) Vgl. Joachim Heinrich Campe, in: R. Stach (Hrsg.), a.a.O., S. 96-98.

der Unvernünftige, welcher nur mechanisch arbeiten kann; ein verständiger Schuster welcher gewohnt ist, auf alles Rücksicht zu nehmen, was die Vollkommenheit seiner Arbeit befördern kann, macht unter gleichen Umständen, ein besseres Paar Schuhe, als der unverständige, welcher ohne alles Nachdenken verfährt. Freilich gehört hierzu, daß die Kräfte eines jeden mit beständiger Rücksicht auf seinen Stand nur an solchen Gegenständen geübt seyn müssen, welche innerhalb der Grenzen seines Wirkungskreises liegen. Aber das ist es eben, was ich schon mehrmahls gesagt habe: daß die zwar ursprünglichen Kräfte der Menschen bei allem gleichstark ausgebildet werden dürfen, daß aber die Fertigkeiten oder die abgeleiteten Kräfte, die man ihnen giebt, bei dem einen anders, als bei dem andern seyn müssen, je nachdem ihre Lage, ihr Stand und ihr Beruf verschieden sind."¹

Nach Campes Ansicht braucht sich die Erziehung des Bürgers nicht von der des Menschen zu unterscheiden, was das Ziel des Gleichklanges der Kräfte angeht. Denn er habe noch kein "bürgerliches Geschäft" gesehen, "welchem das Gleichgewicht dieser ursprünglichen Kräfte im Wege stünde."² Auf den Schulen soll man die Kinder deshalb auch nicht mit überflüssigem Stoff quälen: "Was ließe sich z.B. nicht alles thun in der langen Zeit und mit den vielen Kräften, welche junge Leute, die keine Gelehrte werden wollen, noch immer unter der Erlernung der ihnen unnöthigen lateinischen und griechischen Sprache verschwenden müssen?"³ Ab einem bestimmten Zeitpunkt aber fordert die Erziehung zum Bürger ihr Recht, an

1) Joachim Heinrich Campe, in: R. Stach (Hrsg.), a.a.O., S. 106 f.

2) Ebd., S. 112.

3) Ebd.

dem man von Naturmethoden, vom Spiel, vom Gelegenheitsunterricht wegkommen muß.¹ Denn:

"Die Erziehung der Natur, so wie ich sie jetzt beschrieben habe, zweckt auf die Vollkommenung und Beglückung des einzelnen Menschen ab, ohne Rücksicht auf diejenigen Lagen und Verhältnisse, worin er künftig, als Mitglied einer bürgerlichen Gesellschaft, kommen wird. Diese seine künftigen Lagen und Verhältnisse aber erfordern, wie in diesem Werke, schon gründlich erwiesen worden ist, daß zur Vergrößerung seiner Brauchbarkeit mancher nicht unerhebliche Grad seiner Vollkommenheit aufgeopfert werde. Wir müssen also irgend einmahl aufhö- ren, ihn blos der Natur gemäß zu erziehen, um ihn für die Gesellschaft auszubilden; wir müssen irgend einmahl anfangen, mehr an seiner künftigen Brauchbarkeit, als an seiner individuellen Vollkommenheit zu arbeiten, mehr den Bürger und den Gesellschafter als den Menschen in ihm zu bilden."²

Die Philanthropisten versuchen also, eine handhabbare Verbindung zu knüpfen zwischen dem Recht des einzelnen auf Glückseligkeit und dem Anspruch der Gesellschaft auf seine Brauchbarkeit, wobei ein spannungsreiches Verhältnis entsteht, wenn "diese auf die Wohlfahrt des Sozialverbandes als letzter Instanz verpflichtet wird."³ Ganz überzeugend ist diese Vermittlung nicht gelungen. Fertig bemerkt, "daß sich in dem hier angedeuteten Versöhnungsversuch zwischen Menschenbildung und Bürgererziehung, in dem Bemühen, Rousseaus Dissonanz aufzulösen bzw. das Problem als nicht existent zu betrachten, der Glaube widerspiegelt,

1) Vgl. Ludwig Fertig, Campes politische Erziehung, a.a.O., S. 103.

2) Zit. nach ebd.

3) Herwig Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik, a.a.O., S. 80.

daß der Geschichtsverlauf 'vernünftig' sei, daß sich die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft nicht planlos vollziehe, daß sich die Gebrechen in der Gesellschaft nicht zuletzt durch eine neue Erziehung zumindest teilweise heilen lassen."¹ Noch ist auch der Glaube an den Staat bei den Philanthropisten vorhanden.

Blankertz formuliert schärfer: Die Philanthropisten - ausgenommen Villaume - hätten "die Radikalität der Rousseauschen Rückfrage an die Erziehung nicht"² begriffen. Dieses hängt mit den besonderen politischen Verhältnissen in den deutschen Ländern und der sozialen Stellung der Aufklärungspädagogen zusammen. Wir befinden uns im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus. Entmachtung rivalisierender Adelsgruppen zugunsten einer einzigen Herrscherperson, Vereinheitlichung der Rechts- und Verfassungsverhältnisse, Ausdehnung des herrscherlichen Machtmonopols auf alle regionalen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Bereiche kennzeichnen die politische Situation. Vom Anspruch her ist der aufgeklärte Herrscher Träger der allgemeinen Vernunft, er legitimiert seine herausragende Stellung nicht mehr von Gott her, sondern versteht sich als erster Diener seines Volkes und ist somit zuständig für dessen Glückseligkeit.

Aufgeklärter Absolutismus meint jene "Verknüpfung von Macht und Weisheit, wenn sich die Macht durch Weisheit legitimiert und der Weise mit Macht für

1) Ludwig Fertig, Campes politische Erziehung, a.a.O., S. 101.

2) Herwig Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik, a.a.O., S. 81.

alle Unweisen ist."¹ Die Ausdehnung des Staates bedeutet aber zwangsläufig auch eine Ausdehnung der Verwaltung, die immer kompliziertere politische, ökonomische und soziale Aufgaben lösen sollte. Mit den herkömmlichen ständischen Machtinstrumenten waren diese Probleme nicht zu bewältigen, zumal die Macht des Adels beschränkt werden sollte. Ein gebildeter Beamter wurde also gesucht, der wirtschaftliche Kenntnisse besaß. Denn Wirtschaft und Handel waren vom merkantilistischen Prinzip geprägt, demzufolge der Staat auch im ökonomischen Bereich die absolute Lenkungsgewalt besitzt. Nicht der einzelne wirtschaftende Bürger, sondern die Gesamtheit des Territoriums macht die wirtschaftliche Einheit aus.²

Technisches Wissen und Fachkenntnisse auf dem Agrarsektor waren für die Verwaltung erforderlich, denn die Verbesserung des Manufakturwesens und der landwirtschaftlichen Produkte waren Voraussetzungen zur Verbesserung des Staatswohls. Ihr folgte eine Stärkung der herrscherlichen Macht.³ Das höhere Beamtentum, das nun entstand, bildete den Kern eines neuen Bildungsbürgertums, zu dem Pfarrer, Professoren, Ärzte, Juristen, Kaufleute gehörten. Ihnen gemeinsam war,

-
- 1) Werner Schneiders, Die Philosophie des aufgeklärten Absolutismus. Zum Verhältnis von Philosophie und Politik, nicht nur im 18. Jahrhundert, in: Hans Erich Bödeker/Ulrich Herrmann (Hrsg.), Aufklärung als Politisierung - Politisierung der Aufklärung, a.a.O., S. 48.
 - 2) Vgl. Herwig Blankertz, Bildung und Brauchbarkeit, a.a.O., S. 12.
 - 3) Vgl. Hartmut Boockmann (Mitverf.), Mitten in Europa. Deutsche Geschichte, Berlin 1984, S. 213 f.

daß sie ihre Ämter und Berufe nicht aufgrund ihrer sozialen Herkunft und ihres Standes, sondern wegen ihrer akademischen Bildung und Fachkompetenz ausübten. Dieses Bildungsbürgertum war stark von der Aufklärung beeinflusst. Man schätzte diese bürgerliche Schicht auf ungefähr 20.000 Menschen bei einer deutschsprachigen Gesamtbevölkerung von 20 Millionen.¹ Die Masse der Bevölkerung lebte jedoch in wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen ganz anderer Art: Hungerkrisen, Massenarmut, Analphabetismus bestimmten die Lebensbedingungen der Bevölkerungsmehrheit. Dagegen waren die Bürger geprägt von dem Bewußtsein, daß die Menschen durch Erziehung und Bildung zu einem vernünftigen und glücklichen Leben gelangen könnten. Diese bürgerliche Minderheit nahm teil an Gesprächen und Vorträgen, man bildete Lesezirkel und Diskussionsrunden. Es war das Zeitalter der Auseinandersetzung mit den geistigen Zeitströmungen in Journalen und Zeitschriften.² Diese intellektuelle Gesellschaftsschicht verstand sich als Verkünder des Fortschritts und als Vertreter der allgemeinen Menschenbildung und gab immer mehr in Regierung, in kirchlichen Kreisen und in der Schule den Ton an: "Leitwerte der Gruppenkultur des neuen Bürgertums waren: Arbeit, Vernunft, Nützlichkeit, individuelles Verdienst, Moral, Sittlichkeit und der innovierende Anspruch der

1) Vgl. Hartmut Boockmann, Mitten in Europa, a.a.O., S. 215 f.

2) Vgl. Ulrich Herrmann (Hrsg.), "Die Bildung des Bürgers", a.a.O.

'Verbesserung' und 'Beförderung'."1 Die Arbeit sollte "im Sinne der Zielbestimmungen der 'Nützlichkeit' zur Mehrung des eigenen, aber auch allgemeinen 'Glücks', der Mehrung der Güter und des Wohlbefindens der Menschen eingesetzt werden."2

Auch die philanthropistische Bewegung war eine bürgerliche, ihre Hauptvertreter waren Theologen und gehörten daher zu den Gebildeten. Von Aufklärungsideen durchdrungen und Teilnehmer, vielmehr Gestalter, der öffentlichen Diskussionen um Aufklärung, Erziehung und Schulreform, teilweise in eigenen Periodika (z.B. Braunschweigisches Journal, Pädagogische Unterhandlungen, Allgemeines Revisionswerk), gehörten die Philanthropisten zur aufstrebenden bürgerlichen Schicht. Zwar waren die neuen Erziehungsideen an alle Menschen ungeachtet ihrer sozialen Herkunft und ihrer religiösen Überzeugung, gerichtet; tatsächlich aber rekrutierten sich die Schüler in den Philanthropien weitgehend aus bürgerlichen oder adeligen Kreisen.³

1) Wolfgang Ruppert, Bürgertum im 18. Jahrhundert, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.), "Die Bildung des Bürgers", a.a.O., S. 66.

2) Ebd.

3) "Nach der Dessauer Hauszeitschrift von 1779 hatte das Philanthropin damals 50 Schüler, darunter '5 Grafen, 7 Barons, 8 andere Adelige und 30 bürgerlichen Standes', wobei dann auch noch die weniger begüterten Bürgerlichen 'Famulanten' für die Reichern wurden, um dadurch ihren Verbleib an der Anstalt gleichsam abzudienen." (Hans Scheuerl, Geschichte der Erziehung. Ein Grundriß, Stuttgart 1985, S. 88.)

Auch Campe schreibt vor allem für das Bürgertum. Im Robinson¹ artikuliert er die Tugenden des Mittelstandes, das bürgerliche, vernünftige Verhalten in der Gesellschaft; Campe kritisiert z.B. die Erziehung vornehmer Eltern, die ihre Kinder viel zu früh als kleine gelehrte Erwachsene erziehen.² Auch sein Sittenbüchlein ist für Kinder aus gesitteten Ständen an die sogenannten "besseren Kreise" adressiert. Die Lebensnorm des Bürgertums aber hieß Nützlichkeit und Brauchbarkeit. Dieses wird vor allem bei Villaume deutlich, der konsequenter als alle anderen Philanthropisten die Frage stellte: "Ob und in wiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey?" Dieser Aufsatz ist im Revisionswerk direkt hinter dem Campes "Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften" abgedruckt.

Campe betonte noch das Recht aller Menschen auf ebenmäßige Ausbildung der "ursprünglichen" Kräfte, wenngleich er dabei die Gemeinnützigkeit nicht aus dem Blick verlor. Villaume dagegen warnt davor, die allgemeine Menschenbildung zu sehr in den Vordergrund zu rücken: "Man kann von dem Menschen sagen, daß er ein Rad in einer großen Maschine, der Gesellschaft, ist. Das Rad muß

-
- 1) Joachim Heinrich Campe, Robinson der Jüngere. Ein Lesebuch für Kinder zur allgemeinen Schulerencyclopädie gehörig. Vierte rechtm. Aufl., Braunschweig 1789.
 - 2) Vgl. Joachim Heinrich Campe, Sammlung einiger Erziehungsschriften, Theil 2, Leipzig 1778, S. 160.

genau in die andern Teile greifen. Es muß weder zu groß sein, noch zu sauber ausgearbeitet werden. Im ersten Fall tut es keine Dienste, es muß aus der Maschine verworfen werden, in dem letzten bricht es leicht."¹

Villaume macht "in dem Menschen"² einen Unterschied zwischen Brauchbarkeit und Vollkommenheit.

"Überhaupt heißt das brauchbar:

1. Was allgemein nützlich ist

...

3. Insbesondere nennt jedermann dasjenige brauchbar, was ihm in seiner Lage, zur Erreichung seiner Absichten dienlich ist. ...

4. Nennt man brauchbar dasjenige, was die Bedürfnisse des Lebens angehet, und unter den Menschen nur solche, welche für die Erhaltung, die Ruhe, das gemeine Wohl, die Sicherheit sagen, so heißen Brot, Wolle, Seide, Kalk, Holz, Eisen und alle Metalle und andre Dinge mehr brauchbar; so heißen brauchbar unter den Menschen, nächst den Handwerkern, Ackerleuten, Tagelöhnern, die Gesetzkundigen, die Polizeibeamten, die Ärzte, diejenigen, die das Volk und die Jugend lehren.

...

5. ... Niemand wird denjenigen einen brauchbaren Mann nennen, der ganz in sich gekehrt die vortrefflichsten Kenntnisse sammelt, ohne sie jemals mitzuteilen."³

Brauchbarkeit des Menschen bedeutet also Gemeinnützigkeit. Vollkommenheit oder Vortrefflichkeit meint dagegen Glückseligkeit, die dann gegeben ist, wenn der Mensch im "Bewußtsein seiner Kräf-

1) Peter Villaume, in: H. Blankertz (Hrsg.), S. 106 f.

2) Ebd., S. 80.

3) Ebd., S. 77 f.

te"¹ ist: "Verstand, Klugheit, Einsicht, Gelehrsamkeit, Denkkraft, Genie, lebhafte Einbildung, gutes Gedächtnis, starke Triebe, ... Geschmack, Empfindung ... Schönheit."² Aber: "Die Vortrefflichkeit ist der Brauchbarkeit oft entgegengesetzt."³ Diese These versucht Villaume in acht Artikeln zu begründen: Erstens meint der Schriftsteller, daß die "Brauchbarkeit die Mittelmäßigkeit"⁴ erfordere und führt aus: "Der Mensch braucht mehr Hütten als Paläste. Die erhabene Vollkommenheit, das höhere Genie, ist oft nicht brauchbar, wenige nur brauchen einen Stein von Millionen Pfunden über Land und Wasser wegzuschaffen; wenigen ist's aufgegeben, Gesetze zu machen, Staaten zu regieren und Kriegsheere zu führen; wenige können in die Tiefen der Philosophie sich einlassen."⁵ Und weiter unten: "'Die Erziehung muß aber den Menschen so bilden, daß er seine Kraft zu mäßigen wisse'".⁶

Villaume streitet zwar nicht ab, daß die Ausbildung der besonderen Fähigkeiten des einzelnen nützlich sei, meint aber mit "Nutzen" immer den für die Gesellschaft: "Ich will damit nicht sagen, daß höhere Vollkommenheiten, in dem Menschen und in den Dingen keinen Nutzen haben. Sie haben

1) Peter Villaume, in: H. Blankertz (Hrsg.), S. 83.

2) Ebd., S. 83.

3) Ebd., S. 85.

4) Ebd., S. 86.

5) Ebd., S. 91.

6) Ebd.

einen großen Nutzen, die mittelmäßigen sind aber gemeinnütziger."¹

Zweitens erfordert die Brauchbarkeit "Gehorsam und Unterwerfung, blinde Folgsamkeit. Man muß tun, was vorgeschrieben wird. ... Wenn Unterarbeiter ihren Vorgesetzten übersehn oder zu übersehn glauben; wenn sie sich beikommen lassen, seine Befehle zu beurteilen, zu erklären, zu verbessern, dann geht gemeiniglich das Werk verloren."² Denn die Brauchbarkeit fordert "mechanische Fertigkeit"³, "Gründlichwissen" statt "Vielwissen"⁴, und "Gleichförmigkeit"⁵, und die Vollkommenheit verekele "dem Menschen seine alltäglichen Geschäfte."⁶

Vortrefflichkeit und Brauchbarkeit liegen also recht weit auseinander. Im Gegensatz zu Rousseau entscheidet sich Villaume für die Brauchbarkeit des Menschen. Was wollte Rousseau denn aus Emil machen? "Einen Menschen - so vollkommen an und für sich, als er seiner Natur nach werden konnte. Eben deswegen aber opfert er die Brauchbarkeit derselben gänzlich auf."⁷ Villaume dagegen legt Wert auf die Erziehung zum Bürger, der "eigne Vollkommenheit und Glückseligkeit dem Dienste der Menschheit aufopfern"⁸ muß. Es ist ja nun einmal die Notwendigkeit: "Wenn es von mir abhinge, so

1) Peter Villaume, in: H. Blankertz (Hrsg.), S. 90.

2) Ebd., S. 92.

3) Ebd., S. 94.

4) Ebd., S. 103.

5) Ebd., S. 105.

6) Ebd., S. 102.

7) Ebd., S. 104.

8) Ebd., S. 71.

möchte ich die ganze Menschheit veredeln, alle Glieder derselben zu Newtons und Sokrates machen - allein es ist unmöglich."¹ Hier erkennt Villaurme zweifellos die schmerzliche Diskrepanz zwischen Vollkommenheit und Brauchbarkeit, läßt aber zugleich Resignation deutlich werden und fügt sich schließlich den gesellschaftlichen Forderungen.

Denn: "Es ist außer allem Zweifel, daß die Menschheit, die Gesellschaft ein großes, unverletzliches Recht auf jedes ihrer Mitglieder hat; das Recht einer Mutter auf das Kind, das sie gesäugt, ... erzogen ... hat, nunmehr für sich zu sorgen. ... Selbst auf das größte Opfer des Menschen, auf das Opfer eines Teils seiner Veredlung und Vollkommenheit, hat die Gesellschaft ein unwidersprechliches heiliges Recht."² Dabei warnt Villaurme zugleich, dieses Recht nicht zu mißbrauchen. "Heil dem Staate, der solches Recht nicht mißbraucht! Glückliche ist der Mensch, der in einem Staate lebt, wo die Verfassung vernünftig genug ist, um eines allzugroßen Opfers nicht zu bedürfen!"³

In weiteren Kapiteln nimmt Villaurme auch Stellung zur Erziehung zum Menschen, die nicht ganz "aufgeopfert"⁴ werden soll. Er will die bürgerliche Erziehung durch eine des Menschen ergänzen, aber

1) Peter Villaurme, in: H. Blankertz (Hrsg.), S. 71.

2) Ebd., S. 109.

3) Ebd., S. 110.

4) Ebd., S. 125.

in dem Sinne, daß der Mensch zufrieden und fröhlich seinen Aufgaben nachkommen kann. Über die Veredelung des Menschen wird gesagt: "Veredelt alle Menschen, insofern es ihre Brauchbarkeit in allen Verhältnissen, in welchen sie zu stehen pflegen, erfordert"¹ und "soviel als es ihre Verhältnisse erlauben".² Der Mensch soll dahin gebracht werden, daß er seine Pflicht gern tut,³ in dem Sinne, daß zufriedene Menschen mehr leisten und folgsamer sind. Die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten werden nur dann zugelassen, wenn sie der gemeinnützigen Brauchbarkeit nicht hinderlich sind.⁴ Dabei muß der Erzieher "seinen Zögling nicht vollkommener machen, als es sein Stand erlaubt; außer, wenn er sieht, daß dessen Kräfte ihn offenbar zu einem anderen Stande bestimmen."⁵ Damit wird eine Standeserziehung propagiert, die jedoch Aufstieg zuläßt, dazu aber vom Zögling Prüfungen fordert: "Laß den jungen Menschen, der nach etwas Höherem strebt, bevor du ihm eine Aussicht dazu eröffnest, erst alle Schwierigkeiten, die er zu überwinden haben wird, nicht bloß sehen sondern fühlen und gib acht, ob er mutlos wird oder nicht."⁶

Villaume hat sich also für eine Erziehung zur Brauchbarkeit entschieden. Er zweifelt nicht an der Vernunft der gesellschaftlichen Ordnung und

1) Peter Villaume, in: H. Blankertz (Hrsg.), S. 127.

2) Ebd.

3) Vgl. ebd., S. 128.

4) Vgl. ebd., S. 113.

5) Ebd., S. 107.

6) Ebd., S. 133.

schreibt so dem "für die gesamte Aufklärungspädagogik vorauszusetzenden Utilitarismus die Rechtfertigung"¹, wonach nur der brauchbare Mensch auch glücklich sein kann und Gemeinnützigkeit selbst schon vollkommen ist. Damit rechtfertigt Villaume das, was im merkantilistischen Staat üblich war, nämlich den einzelnen Menschen dem gesellschaftlichen Anspruch zu opfern durch die Aufgabe, an dem ihm zugewiesenen Platz zu funktionieren.²

Die philanthropistische Erziehungstheorie ist folglich nur zu verstehen, wenn man ihre Einschätzung von der Rolle des Staates zugrunde legt.

1.1.3.3. Der Glaube der bürgerlichen Aufklärungsbewegung an den aufgeklärt-absolutistischen Staat

1787 hatte Campe als Basis für eine große Reform des Erziehungswesens die Vereinigung von Einsicht, Macht und Geld³ gefordert. Bildung und Staat "sollten zusammenfinden zum Zwecke einer umfassenden Revision des Curriculums unter dem Schutz der aufgeklärten Despotie."⁴

Die Philanthropisten schrieben in den ersten Bänden des Revisionswerks, daß der Staat der gegebene

1) Herwig Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik, a.a.O., S. 81. Vgl. ders., Berufsbildung und Utilitarismus, Düsseldorf 1963, S. 36-56.

2) Vgl. Herwig Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik, a.a.O., S. 82.

3) Vgl. Anmerkung Campes, in: Allgemeine Revision, 7. Theil, Wolfenbüttel 1787, a.a.O., S. 401.

4) Ludwig Fertig, Campes politische Erziehung, a.a.O., S. 168.

ne Sachverwalter der Erziehung sei. Er ist der Befreier von der Vormundschaft der Kirche, der Veranstalter und Planer des Schulwesens.¹ Bahrđt 1785 im ersten Revisionsband: "Ist die Erziehung nicht in den Hānden des Staats, so wird immer nur der kleinste Theil der Menschen erzogen werden, weil Privatleute weder den innern Beruf dazu haben, und nicht durchgreifen kōnnen, wo Durchgreifen nōthig wāre. So wird auch nicht zu einen gemeinschaftlichen zu einem Staatszweck erzogen werden kōnnen, nicht so, daβ der grōβtmōgliche Vorthail fūr das Ganze herauskomme, und doch von der individuellen Glōckseligkeit eines Jeden so wenig als mōglich verloren gehe."² Bahrđt wendet sich gegen die Erziehung in privaten Instituten und ist der Meinung, daβ es legitimes Anliegen des Staates sei, die Erziehung in die Hand zu nehmen. In den Staat wird das Vertrauen gesetzt, auch das Recht des Menschen auf Bildung zu wahren.

Auch Trapp schreibt 1780 "Von der Nothwendigkeit der ōffentlichen Sorge fūr die Erziehung".³ Noch

-
- 1) Vgl. Andreas Flitner, Die politische Erziehung in Deutschland, a.a.O., S. 49.
 - 2) Carl Friedrich Bahrđt, Ueber den Zweck der Erziehung ūberhaupt, in: Allgemeine Revision, 1. Theil, Hamburg 1785, a.a.O., S. 1-124; neu abgedruckt in: Reinhard Stach (Hrsg.), Theorie und Praxis der philanthropistischen Schule, a.a.O., S. 83.
 - 3) Vgl. Theodor Fritzsĥ (Hrsg.), E. Chr. Trapps Versuch einer Pādagogik, einer systematischen Darstellung der Ziele und Bestrebungen des Philanthropismus bis zum Jahre 1780. Mit Einleitung und Anmerkungen hrsg. von Theodor Fritzsĥ, Leipzig 1913, S. 10-14. Trapp stellte mit dieser Schrift erstmalig eine systematische Erziehungstheorie auf, die auf psychologischen und anthropologischen Grundsātzen

ist er -- vor den Erfahrungen in Braunschweig und vor der Ära Wöllner in Preußen - der Meinung, daß die Erziehung eine wichtige und nützliche Angelegenheit des Staates sei: "Dieser Nutzen besteht darin, daß alle Kräfte aller Glieder zum besondern und gemeinen Wohl verwandt werden, daß also keine Kraft ungebraucht bleibe oder gar gemißbraucht werde ..."¹

Die Schulen sollten "zweckmäßige Pflanzgärten"² für den Staat werden. Im weiteren entwickelt er die Grundsätze der neuen Erziehung bezüglich der Unterrichtsinhalte, -materialien und -methoden, um die Menschen zu veredeln im Sinne der philanthropistischen Bildungsziele der "Menschen- und Länderverbesserungen".³ Vor allem der Unterricht in der allgemeinen Schule soll reformiert werden. Die Philanthropisten wagen hier die Verbindung zwischen aufklärender pädagogischer Theorie und aufgeklärtem Absolutismus. In diesem Sinne fordert Campe in seinen Wolfenbütteler Fragmenten ganz eindeutig: "In den Schulen, oder nirgends kann eine Nation zur Industrie, wie zu jeder andern moralischen und politischen Tugend gebildet werden. ... In den Schulen, ihr Fürsten! In den

beruhte. (Vgl. Ulrich, Herrmann, Ernst Christian Trapp (1745-1818) - ein braunschweigischer Schulreformer und politischer Publizist, in: Braunschweigisches Jahrbuch 53 (1972), S. 183-195.)

- 1) Theodor Frittsch (Hrsg.), E. Chr. Trapps Versuch einer Pädagogik, a.a.O., S. 13.
- 2) Joachim Heinrich Campe, Ueber einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes; neu hrsg. von H.J. Heydorn und G. Koneffke, in zwei Fragmenten, mit einer Einleitung von G. Koneffke, Frankfurt 1969, Erstes Fragment, S. 20.
- 3) Ebd., S. 17.

Schulen, ihr Väter des Staats! in den Schulen oder nirgends muß man die Werkstatt anlegen, wenn man Menschen veredeln, Gewerbe, Künste, und Wissenschaften befördern, und Nahrung und öffentlichen Wohlstand seines Landes erhöhen will!"¹

Eine Berufung auf den Staat impliziert aber auch die Abkehr von der Kirche als Schulaufsicht. Als Wahrer des Menschenrechts auf Bildung kam nicht die bisherige Aufsichtsinstitution, die Kirche, in Frage.² Der Staat sollte sich in Zukunft der Wohlfahrt der Bürger annehmen.³ Denn die Kirche förderte eine "Geringschätzung des irdischen Lebens"⁴; Rochow, der Landschulreformer, erklärte: "solange unser Volksunterricht noch so organisiert ist, daß zahlreiche Menschenklassen sich einbilden müssen, der mit göttlicher Weisheit gebaute Leib sei nichts als eine verächtliche Hülle, keiner Ausbildung und Vorsorge wert - die Welt ein Jammertal und ... nur eine Herberge für kurze Zeit - das Leben selbst, unstreitig die größte aller Wohltaten Gottes, weil ohne sie alle übrigen Wohltaten nicht existieren könnten, nur ein elend und jämmerlich Ding, - solange wird und kann auch Nationalstupidität, deren Gefährtin gewöhnlich die Armut ist, kein Ende nehmen."⁵

1) Joachim Heinrich Campe, Ueber einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes, a.a.O., S. 16 f.

2) Vgl. dazu die ausführliche Untersuchung von Enno Fooker, die geistliche Schulaufsicht und ihre Kritiker im 18. Jahrhundert, Wiesbaden-Dotzheim 1967, besonders S. 153-194.

3) Vgl. Andreas Flitner, Die politische Erziehung in Deutschland, a.a.O., S. 18.

4) Achim Leschinsky/Peter Martin Roeder, Schule im historischen Prozeß, a.a.O., S. 368.

5) Zit. nach ebd., S. 367.

"Christliche Lethargie"¹ wird durch Rochow abgelehnt, weil sie menschenunwürdige Verhältnisse stabilisiert. Die Übertragung der Schulaufsicht von kirchlichen auf staatliche Instanzen ist konsequent wegen des philanthropistischen Erziehungsziels der Glückseligkeit zu Lebzeiten. Erstaunlich bleibt dennoch, daß die führenden Männer Theologen bzw. als Pfarrer kirchliche Amtsträger waren. Die kritische Einstellung zur Amtskirche bedeutete immer auch eine persönliche Abkehr von der eigenen religiösen Sozialisation und die Hinwendung zu einem säkularen Staatsgebilde. Nicht alle Philanthropisten allerdings dachten so radikal. Stuve meinte, daß es nicht nötig sei, die kirchlichen Vertreter aus der Schule ganz auszuschließen, auch sollte die Religion nicht aus den Schulen entfernt werden. Die Aufsicht über die Schulen müßte jedoch durch qualifiziert ausgebildete und praktisch erfahrene Pädagogen erfolgen.²

Fooken besteht auf einer zu differenzierenden Betrachtungsweise der Kritik gegenüber der geistlichen Schulaufsicht, stellt aber fest: "Trotz aller ... Verschiedenheiten hat die Kritik einen gemeinsamen Nenner: Sie wendet sich gegen die geistliche Schulaufsicht insofern, als sie in ihr ein mögliches Hindernis für die Schulverbesserung im Sinne der Aufklärung sieht."³

1) Achim Leschinsky/Peter Martin Roeder, Schule im historischen Prozeß, a.a.O., S. 365.

2) Vgl. Johann Stuve, Kleine Schriften gemeinnützigen Inhalts, mit einer Einleitung von Hanno Schmitt, neu hrsg. von H.J. Heydorn und G. Koneffke, Band 1, Vaduz 1982, S. 188-190.

3) Vgl. dazu Enno Fooken, Die geistliche Schulaufsicht und ihre Kritiker im 18. Jahrhundert, a.a.O., S. 153.

Die Verankerung des Religionsunterrichts sollte erhalten bleiben unter Verringerung der Stundenanzahl. Die eher religiösen Unterrichtsinhalte besonders in den Elementarschulen sind durch solche zu ersetzen, die praktische Fähigkeiten vermitteln. Beeinflußt von den Philanthropisten entwickelte von Zedlitz das Konzept¹ für ein neues Oberschulkollegium in Preußen als oberste Schulaufsichtsbehörde, wobei die Betonung auf dem staatlichen Charakter der öffentlichen Erziehung lag im Kontrast zum traditionellen Einfluß der Kirchen auf die Schulen.²

"Bis ins Jahr 1789 mindestens"³ waren die Autoren des Revisionswerkes der Meinung, daß es Aufgabe und Pflicht des Staates sei, Verbesserungen und Reformen der Schuleinrichtungen durchzuführen. Der Staat wird zum Erziehungsstaat. Auf staatspolitischem Wege soll die "dem aufgeklärten Absolutismus gemäße erziehungspolitische Konzeption der institutionellen Etablierung pädagogischer Vernunft"⁴ realisiert werden. Besonders Peter Vil-laume hat einmal mehr diese Ansicht vertreten. Im

-
- 1) Vgl. Karl Abraham Freiherr von Zedlitz, Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens in den königlichen Landen, in: Berlinische Monatsschrift, hrsg. v. F. Gedike und J.E. Biester, Bd. 10 (1787), S. 97-116, neu abgedruckt in: Christa Berg (Hrsg.), Staat und Schule oder Staatsschule?, a.a.O., S. 1-9.
 - 2) Vgl. Herwart Kemper, Schultheorie und Schulreform, a.a.O., S. 43. Vgl. Karl-Ernst Jeismann, Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, a.a.O., S. 97.
 - 3) Ebd., S. 133.
 - 4) Wolfgang Sünkel, Zur Entstehung der Pädagogik in Deutschland. Studien über die philanthropische Erziehungsrevision, Habilitation Münster 1970, S. 190 f.

Braunschweigischen Journal im August und September 1788 antwortete Villaume einem anonymen Verfasser, der die Meinung vertrat, Erziehungsreformen könnten nur von privaten Instituten ausgehen. In Übereinstimmung mit Zedlitz wird der Staatsschule das Wort geredet, ganz in Villaumes eigener Tradition, denn bereits 1785 hatte er sich ja für eine Erziehung zur gesellschaftlichen Brauchbarkeit entschieden.¹ Auch in den "Anmerkungen über die Frage: Ob der Staat sich in Erziehung mischen soll?"² stellt Villaume klar: "Der Mensch muß für den Staat gebildet werden; das ist dem strengsten und unwidersprechlichsten Rechte gemäß".³ Oder an anderer Stelle: "Der Mensch kann nicht alleine für ihn selbst gebildet werden man muß ihn auch dem Staate vorerst unschädlich und dann auch brauchbar machen."⁴ Zwar erkennt Villaume, daß in diesem Staat nicht alles nach dem Grundsatz der Gerechtigkeit geregelt ist, daß es Privilegierte und Unterdrückte gibt. Es wird aber nicht zur Veränderung der bestehenden Verhältnisse aufgerufen, die ständische Gesellschaftsordnung wird anerkannt. "Bildungsbeschränkung durch die Anbindung der nachwachsenden Generation an den Status ihrer sozialen Herkunft widersprechen

1) Vgl. 1.1.3.2.

2) Peter Villaume, Anmerkungen über die Frage: Ob der Staat sich in Erziehung mischen soll?, in: Braunschweigisches Journal, a.a.O., 8. Stück, August 1788, S. 390-404, 9. Stück, September 1788, S. 7-24, neu abgedruckt in: Christa Berg (Hrsg.), Staat und Schule oder Staatsschule?, a.a.O., S. 10-21. Im folgenden wird weiter nach diesem Abdruck zitiert: Peter Villaume, in: Ch. Berg (Hrsg.).

3) Ebd.

4) Ebd., S. 13.

nun allerdings dem aufklärerischen Prinzip ... Von ihm ist zwar die Verstaatlichung des Schulwesens herleitbar, weil sie auch dessen Säkularisierung bedeutete. Mit ihr hatte man aber gewiß nicht die Befreiung aus dogmatischen Bindungen ... erstrebt."¹

Villaume erkennt die gesellschaftliche Realität an. Den Nichtprivilegierten soll ihre Situation jedoch erträglicher gemacht werden.² Villaume schreibt: "nicht, daß es dem Staate erlaubt sei, sich in die Erziehung zu mischen, sondern daß es seine erste, unverletzliche Pflicht ist, daß er sich gegen alle seine Bürger verantwortlich macht, wenn er sie versäumt, weil hiervon alles Wohlsein des gemeinen Wesens abhängt."³ Weil Sicherheit und Ruhe, für die der Staat verantwortlich ist, auch von der Erziehung abhängen, hat er also die Pflicht, sich um diese zu kümmern, sich in sie einzumischen.

Daher hat der Staat das Recht, Lehrer zu bestellen und zu beaufsichtigen. Dazu ist es Pflicht des Staates, die "Methoden zum Unterricht und zur Erziehung"⁴ zu bestimmen. Qualifizierten Lehrern soll immerhin "das Detail der Methode überlassen"⁵ bleiben. Man wollte jedoch verhindern, daß Dilettanten weiterhin Unterricht erteilten. Insgesamt war für Villaume der Staat dazu da, die Prüfung und Aufsicht zu fordern, "welche nur die

1) Christa Berg, Einleitung, in: Dies. (Hrsg.), Staat oder Schule oder Staatsschule, a.a.O., S. XVI.

2) Vgl. Peter Villaume, in: Ch. Berg (Hrsg.), a.a.O., S. 13.

3) Ebd., S. 14.

4) Ebd., S. 20.

5) Ebd.

Obrigkeit führen kann."¹ Villaume meint, daß die Elternrechte damit erst gesichert werden können. Die staatliche Schulaufsicht beschränke die "Rechte der Eltern nicht, sondern sie sichert ihnen die Erreichung der Absichten ihrer Liebe, die gute Bildung ihrer Kinder."²

Diese Argumentation ist um so erstaunlicher, wenn man sich vor Augen führt, daß es in bürgerlichen Kreisen nicht selbstverständlich war, daß die Kinder eine öffentliche Schule besuchten, vielmehr war die Privaterziehung sehr weit verbreitet. Villaume stellt den Staat als zuverlässigen Richter dar, weil er kein Interesse habe, "bequeme Methoden nützlicheren vorzuziehen; er hat in Schulsachen kein Lieblingsfach, dem er das übrige aufopfere."³ Hier wendet man sich indirekt gegen die religiös-kirchlichen Unterrichtsinhalte der herkömmlichen Schulen. Meines Erachtens stellt Villaume die staatlichen Interessen als zu idealistisch dar, denn nicht ausschließlich zum Wohlssein Aller ist dem Staat daran gelegen, die Aufsicht über das Schulwesen zu erlangen. Die neuen staatlichen Möglichkeiten der Leistungskontrolle und Leistungsniveaueanhebung in den öffentlichen Schulen dienen natürlich in erster Linie der merkantilistischen Wirtschaftspolitik und der Aufrechterhaltung der absolutistischen Herrschaftsstrukturen. Später wird dieser Staatsoptimis-

1) Peter Villaume, in: Ch. Berg (Hrsg.), a.a.O., S. 19.

2) Ebd.

3) Ebd.

mus"¹ von den Philanthropisten revidiert werden müssen.²

Villaume knüpft wie die übrigen Philanthropisten auch an die geistigen Strömungen des 17. Jahrhunderts an. "Ernst von Gotha mahnte in seinem politischen Testament seine Nachfolger, die Schulen zu pflegen".³ Bei Ernst dem Frommen galten die Schulen als schöne Gärten, "worin allerhand fruchtbare Bäume erzogen werden, welche man mit der Zeit mit großem Nutzen in die verschiedenen Ämter des Staates versetzen kann, und die deshalb von der landesfürstlichen Obrigkeit sorgfältig gewartet und gepflegt werden müssen."⁴ In der öffentlichen Erziehung sollte nach und nach die kirchliche Herrschaft abgelöst werden. Säkularisierung der Erziehung gehörte zum Anspruch der Aufklärung, der aber erst im 19. Jahrhundert eingelöst werden konnte; sie kam aber auch dem ökonomisch denkenden Staat gelegen als nützliches Mittel zur Verwirklichung ihrer Pläne.

Grenzen setzte Villaume dem Staat nur in zwei Punkten, was der Staat auf keinen Fall dürfe:⁵

-
- 1) Vgl. Christa Berg (Hrsg.), Einleitung, a.a.O., S. XVII.
 - 2) Vgl. Ernst Christian Trapp (anonym), Von der Nothwendigkeit öffentlicher Schulen und von ihrem Verhältnisse zu Staat und Kirche, in: Allgemeine Revision, 16. Theil, a.a.O., Wien und Braunschweig 1792, Kap. I, S. 1-43.
 - 3) Zit.nach Ludwig Fertig, Campes politische Erziehung, a.a.O., S. 169.
 - 4) Zit. nach ebd.
 - 5) Vgl. Karl-Ernst Jeismann, Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, a.a.O., S. 133.

"Ich glaube also, daß er (der Staat, Anm. des Verf.) aber hierin in kein großes Detail sich einlassen kann, mithin, daß er dieses seinen Verordneten überlassen muß; ... daß er keine Methode auf ewig festsetzen darf; ... daß dadurch die Rechte der Eltern keinesweges gekränkt, sondern vielmehr ihre billigen Forderungen an den Staat erfüllt werden. Und daß diese also jene Einrichtungen der Obrigkeit vielmehr wünschen als fürchten sollten."¹

Insgesamt entscheidet Villaume aber ganz klar, daß der Staat sich in die Erziehung einzumischen habe. Dessen Aufgaben werden am Ende des Aufsatzes folgendermaßen zusammengefaßt:

"Ich glaube, daß

1. der Staat nicht allein kann, sondern muß für die Erziehung sorgen;
2. daß er die Erlaubnis, Kinder zu unterweisen und zu erziehen, erteilen muß, und zwar nur nach gehöriger Prüfung und mit beständiger Wachsamkeit über die Männer, welche er dazu bestellt hat;
3. daß er für die Bildung solcher Männer sorgen muß;
4. daß er jedem Unbefugten die Erziehung der Kinder untersagen muß, die eignen Kinder desselben vielleicht ausgenommen; Wenn ich mir selbst Schuhe mache, so hat der Staat darin nichts zu sprechen, denn wenn ich die Arbeit verderbe, so ist der Schade mein und trifft einen (sic! richtig wohl: keinen - Chr. B.) anderen. Wenn ich aber meine Kinder verhunze, so werden meine Mitbürger darunter leiden;
5. daß er soviel als möglich nach bewährten Erfahrungen den Unterricht und die Erziehung bestimmen muß, weil er den El-

1) Peter Villaume, in: Ch. Berg (Hrsg.), a.a.O., S. 21.

tern, den Kindern und den Bürgern für die Ruhe und Glückseligkeit derselben verantwortlich ist."¹

Villaume versucht, "Schulreformpolitik als Gesellschaftspolitik mit pädagogischen Argumenten unter der Schirmherrschaft der weltlich-aufgeklärten Obrigkeit gegen die Kirche zu betreiben."² Es geht hier um die politische Dimension der philanthropistischen Pädagogik. Wie man diese zu verwirklichen versuchte, soll an der braunschweigischen Schulreform von 1786 bis 1790 aufgezeigt werden.

1.2. Die politisch-wirtschaftliche Ebene³

Die Darstellung der politisch-wirtschaftlichen Situation in Braunschweig ist deswegen zu leisten, weil diese Bedingung für die Verbindung des aufgeklärten außenpolitischen Monarchen mit den philanthropistischen Reformen ist.

-
- 1) Peter Villaume, in: Ch. Berg (Hrsg.), a.a.O., S. 20.
 - 2) Ulrich Herrmann, Erziehung und Unterricht als Politicum, a.a.O., S. 58.
 - 3) Dieser Abschnitt stützt sich auf die Ergebnisse folgender Arbeiten:
Selma Stern, Karl Wilhelm Ferdinand. Herzog zu Braunschweig und Lüneburg, Hildesheim und Leipzig 1921.
Otto von Heinemann, Geschichte von Braunschweig und Hannover, Bd. 3, Gotha 1892.
Arthur Schmidt, Die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates. Der Einfluß Karls I. und Karl Wilhelm Ferdinands sowie die philanthropistischen Bestrebungen Joachim Heinrich Campe, phil. Diss. Hamburg 1969.
Gert-H. Urban, Vom Bürger zum Menschen, von der Staats- zur öffentlichen Schule, a.a.O.

1.2.1. Die Außenpolitik Braunschweigs

Das Herzogtum Braunschweig Wolfenbüttel - ein Gebiet von ca. 70 Quadratmeilen "ohne zusammenhängende Grenzen, eingeschoben zwischen die beiden großen Staaten Preußen und Hannover"¹ - zählte 1760 noch 158.980, im Jahr 1788 bereits 184.708 Einwohner² (Steigerung um 16,3 %!). Nach Hahn³ wohnten davon in der Stadt Braunschweig ca. 30.000. Das Herzogtum gehörte zu den größeren der kleinen deutschen Territorialstaaten. Aufgrund seiner kleinen Größe und der damit verbundenen geringen Möglichkeiten an außenpolitischer und wirtschaftlicher Macht mußte Braunschweig im Laufe seiner Geschichte immer wieder seine Selbständigkeit wahren durch politische Verbindungen mit mächtigeren Staaten, beispielsweise mit Dänemark, Schweden im 30-jährigen Krieg; 1642 schloß man mit dem Kaiser einen Separatfrieden.⁴ Herzog Karl

1) Selma Stern, Karl Wilhelm Ferdinand, a.a.O., S. 80.

2) aus: Ernst Wolfgang Buchholz, Ländliche Bevölkerung an der Schwelle des Industriezeitalters. Der Raum Braunschweig als Beispiel, Stuttgart 1966, S. 4 f.
Vgl.: Frieda Biehringer, Herzog Karl I. von Braunschweig. Quellen und Forschungen zur Braunschweiger Geschichte, Bd. 11, Wolfenbüttel 1920, S. 163.

3) Walter Hahn, Handel und Handelspolitik im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel in der Regierungszeit der Herzöge Karl I. und Karl Wilhelm Ferdinand (1735-1806). Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Kleinstaaten des 18. Jahrhunderts, phil. Diss. Braunschweig 1931, Anmerkung auf S. 10.

4) Vgl. dazu Selma Stern, Karl Wilhelm Ferdinand, a.a.O., S. 8-28.

der I. von Braunschweig (1713/1737-1780), der Vater Karl Wilhelm Ferdinands (1735/1780- 1806), leitete schließlich die Verbindung mit Preußen ein, zauderte aber noch, sich endgültig mit Friedrich dem Großen gegen Österreich zu verbinden. "Innerhalb der großen Mächte, die um ihr Dasein kämpften, nur eine unbedeutende Ziffer eingeklemmt zwischen dem verwandten Preußischen und dem englisch-hannoverschen Staate, die sich heftig befehdeten, war es für den Herzog schwer, eine endgültige Entscheidung zu treffen."¹ Karl I. verbot zuerst seinem Sohn, in das preußische Heer des Onkels einzutreten, was Karl Wilhelm Ferdinand als Mitregent (ab 1770) 1773 dennoch tat. Er war es auch, der als Herzog (1780-1806) die wenig eindeutige politische Strategie des Vaters verließ, die den Staat vor dem wirtschaftlichen Ruin auch nicht bewahren konnte. Der junge Herzog verzichtete auf den Anschein politischer Autonomie und wandte sich Preußen zu.²

Er hat "es gefühlt, daß Preußen allein im Stande sei, die Geschichte Norddeutschlands zu lenken, daß nur ein enges und schrankenloses Zusammengehen mit diesem Staate dem kleinen Braunschweig

1) Selma Stern, Karl Wilhelm Ferdinand, a.a.O., S. 10.

Auch mit dem hannoverschen Hause war Braunschweig durch Heiraten verwandt; Preußens Friedrich II. war ein Schwager Karls I. Friedrich und sein Bruder August Wilhelm hatten je eine Schwester Karls I. geheiratet. Karl I. seinerseits hatte eine Schwester Friedrichs II. zur Frau.

2) Vgl. Gert-H. Urban, Vom Bürger zum Menschen, von der Staats- zur öffentlichen Schule, a.a.O., S. 27.

Daseinsberechtigung und Kraft geben konnte."¹ In einem Schreiben an Friedrich II. formulierte der Herzog allerdings auch klar, daß er die braunschweigischen Interessen höher stellen wollte als die preußischen.² Dies war jedoch ein Trugschluß, denn die unabänderliche Verbindung mit Preußen führte Braunschweig in die Abhängigkeit.³ Außenpolitisch wurde der Herzog gegen seine eigene Überzeugung in den 90er Jahren des 18. Jahrhunderts auf Befehl Preußens in den Krieg mit Frankreich verwickelt, das aufgrund vieler freundschaftlicher Verbindungen ihn sogar an die Spitze der französischen Truppen rufen wollte;⁴ innenpolitisch mußte er dem Druck aus Preußen nachgeben, als er die Reformpläne des Schuldirektoriums nicht mehr unterstützte, um den reaktionären Intentionen der Wöllnerschen Edikte nicht im Wege zu stehen. Stern schreibt über den Charakter des Herzogs, "daß er nicht der Mann war," einer Opposition auf die Dauer hartnäckig Widerstand zu leisten. Er war keine Kämpfernote ... Er resignierte leicht, wo er schroffen Gegensätzen begegnete."⁵ Sein geringes Selbstbewußtsein läßt sich auf die Furcht vor Tadel seitens des Onkels, Friedrich des Großen, zurückführen.

1) Selma Stern, Karl Wilhelm Ferdinand, a.a.O., S. 29.

2) Vgl. ebd., S. 29 f.

3) Vgl. Gert-H. Urban, vom Bürger zum Menschen, von der Staats- zur öffentlichen Schule, a.a.O., S. 29.

4) Vgl. zum Krieg mit Frankreich Selma Stern, Karl Wilhelm Ferdinand, a.a.O., S. 186-211.

5) Selma Stern, Karl Wilhelm Ferdinand, a.a.O., S. 114.

Letztlich hatte Braunschweig durch K.W. Ferdinand seine außenpolitische Selbständigkeit angesichts der Größe und Lage Preußens und wegen des persönlichen Einflusses Friedrichs II. im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts verloren.

1.2.2. Die innenpolitische Herrschaft

Hassel/Bege charakterisieren das politische System in Braunschweig folgendermaßen: "Die Regierungsform ist nicht völlig monarchisch. Der Landesherr hat zwar alle Vorrechte eines alten deutschen Reichsfürsten und den Charakter eines selbständigen Staatsoberherrn; er beherrscht das Land in seinem eigenen Namen und nach eigenen Gesetzen, aber er theilt die Ausübung gewisser Majestätsrechte mit seinen Landständen, deren Entstehungs- und Wirkungskreis sich auf die heiligen Rechte des Eigentums gründet."¹

Die Landstände² besaßen folglich ein gewisses politisches Gegengewicht zur absoluten Monarchie, das sich beim Schulreformversuch als hinderlich erweisen sollte. Allerdings verhandelte der Herzog mit jeder Landschaft gesondert, und die Kurierten berieten und beschlossen individuell.³ Höchst-

1) Zit. nach Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklärtem Absolutismus, a.a.O., S. 15 f.

2) "Landstände", "Landschaft", "Stände" werden im folgenden synonym gebraucht.

3) Vgl. Gert-H. Urban, Vom Bürger zum Menschen, von der Staats- zur öffentlichen Schule, a.a.O., S. 29.

stes Beschlußorgan der Stände war der allgemeine Landtag. Die Geistlichkeit hatte durch den Augsburger Religionsfrieden ihre Selbständigkeit gegenüber dem Fürsten verloren.

Im 30-jährigen Krieg konnte der Herzog an Einfluß gewinnen, da die Landstände weniger am Gesamtstaat Interesse hatten, sondern vielmehr mit eigenen Problemen beschäftigt waren. So gingen Landtagsgeschäfte im Laufe der Zeit über an herzogliche Regierungsinstanzen. "Am Ende mußten die Stände erkennen, daß an die Stelle der Landtagsabschiede die Beschlüsse der herzoglichen Regierung getreten waren. Der Einheitsstaat entwickelte sich."¹

Formell bestanden die Stände zwar weiter, sie verloren aber politischen Einfluß durch den sich entwickelnden Beamtenstaat.²

In der Steuerbewilligung und in der Mitverwaltung besaßen die Stände jedoch noch wichtige Rechte. "Während in den anderen Staaten der Absolutismus als Regierungsform sich durchgesetzt hatte, hatten die Stände in Braunschweig noch ihren Einfluß bewahrt. Sie konzentrierten ihre Bemühungen darauf, die Erhebung und Verwaltung als Steuern in die eigene Hand zu bekommen."³ Zwar hatte Karl I. versucht, z.B. durch Subsidienverträge das

1) Ebd.

2) Vgl. Gert-H. Urban, Vom Bürger zum Menschen, von der Staats- zur öffentlichen Schule, a.a.O., S. 29. Vgl. Arthur Schmidt, Die Entwicklung des Braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates, a.a.O., S. 116.

3) Ebd.

Steuerbewilligungsrecht zu umgehen, aber wegen der wirtschaftlichen Misere und des hohen Finanzbedarfes für die Kosten der Hofhaltung, für Staatsausgaben und für das stehende Heer, war Karl I. "auf von den Ständen zu bewilligende 'Kontributionssteuern' angewiesen, die aus 'Grund-, Gewerbe- und auch Kopfsteuern' bestanden."¹ Als Gegenleistung forderten die Stände zwar größere politische Rechte in Regierungskreisen. Der Herzog gab jedoch nur in solchen Punkten nach, wo er "den einzelnen Kurieren mit der Förderung ihrer wirtschaftlichen oder sozialen Interessen einen Gefallen tun konnte."²

Die Regierungen Karl I. und K.W. Ferdinands waren also bezüglich der Finanzierung ihres Haushaltes auf die Stände angewiesen. Urban spricht vom "Wiedererstarben der Stände."³ Das eigentliche politische Machtzentrum war jedoch der Geheime Rat (4 Geheime Räte oder Minister unter Vorsitz des Herzogs in der Stadt Braunschweig). Dieser Rat führte sämtliche Regierungsgeschäfte.⁴ Von der Regierung aber war der Adel, ebenso wie die anderen Stände, so gut wie ausgeschlossen. Gleichzeitig blieben ihm jedoch als Geburtsadel seine

1) Gert-H. Urban, Vom Bürger zum Menschen, von der Staats- zur öffentlichen Schule, S. 33.

2) Zit. nach ebd.

3) Gert-H. Urban, Vom Bürger zum Menschen, von der Staats- zur öffentlichen Schule, a.a.O., S. 34.

4) Vgl. Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 16.

alten Privilegien (befreiter Steuerzahler) gegenüber den Bauern und Bürgern erhalten, als Dienstadel in Heer und Verwaltung erhielt er neue Ämter, soziale Vorrechte.¹ Es wurden folglich in Braunschweig wie in Preußen die Stände verstaatlicht. Das bedeutete, daß jeder Stand - auch der Adel - zum staatlichen Berufsstand wurde. So wurde aus dem besonderen Untertanentum ein allgemeines Staatsbürgertum. Damit entwickelte sich langsam die Gesellschaft von einer "altständischen zu einer neuständischen bürgerlichen"², wobei der absolute Herrscher diesem "neuen Bürger" zwar Pflichten, aber keine Rechte geben wollte.

1.2.3. Die merkantilistische Wirtschaftspolitik³

Seit dem 16. Jahrhundert entwickelte sich aus dem Ständestaat der Obrigkeitsstaat, der nun auch neue Ausgaben tätigen mußte: "Die fürstliche Hofhaltung, das stehende Heer, die besoldete Beamtenschaft, der Ausbau des Verkehrswesens wie die Pflege von Kunst, Wissenschaft und Volksbildung

-
- 1) Vgl. Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 30 f.
Zur finanziellen Notlage vgl. Selma Stern, Karl Wilhelm Ferdinand, a.a.O., S. 65-79.
 - 2) Reinhart Koselleck, Preußen zwischen Reform und Revolution. Allgemeines Landrecht, Verwaltung und soziale Bewegung von 1791 bis 1848, Stuttgart 1967, S. 71
 - 3) Vgl. Friedrich Karl Burmeister, Der Merkantilismus im Lande Braunschweig-Wolfenbüttel im 16.-18. Jahrhundert, Diss. Frankfurt 1928.

erforderten hohe Aufwendungen"¹, die nur aus Überschüssen der Wirtschaft, nicht aus den bisherigen Staatseinnahmen finanziert werden konnten. Der siebenjährige Krieg hatte viel Geld gekostet; zum anderen standen Karl I. und K.W. Ferdinand unter dem Druck des schnellen Anwachsens der Bevölkerung (Einwohnersteigerung um 16,3 % zwischen 1760 und 1788), die ernährt werden wollte.

Es entstand "jenes Staatsindustriewesen, das wohl kaum anderwärts so gefördert wurde, wie in Braunschweig. In ihm fand die merkantilistische Wirtschaftsauffassung² ihren reinsten Ausdruck ..."³ Eigene Industrien sollten aufgebaut werden. Der Bedarf an Industriegütern sollte im Lande selbst produziert werden, evtl. Überschüsse konnten ins Ausland verkauft werden. Man strebte an, Naturschätze des Landes zu verwerten; solche, die fehlten (Reis, Tabak, Seide), waren anzubauen, um Importe und damit verbundene Ausgaben zu vermeiden. Die Reorganisation des Berg- und Hüttenwe-

-
- 1) Artur Schmidt, Die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates, a.a.O., S. 8.
 - 2) Der Merkantilismus ist "gekennzeichnet durch die gezielte Förderung der gewerblichen Produktion von exportfähigen Gütern und die Hebung des Handels durch den Staat mit Hilfe protektionistischer und monopolitischer Maßnahmen." (Johannes Kunisch, Absolutismus. Europäische Geschichte vom Westfälischen Frieden bis zur Krise des Ancien Régime, Göttingen 1986, S. 97).
 - 3) Artur Schmidt, Die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates, a.a.O., S. 12.

sens, die Gründung der Fürstenberger Porzellanmanufaktur, die Einleitung des geldmäßigen Kartoffelanbaus und der Ausbau der Land- und Wasserstraßen waren weitere Maßnahmen. Man warb um Einheimische und Ausländer, die Fabrikationsgeheimnisse besaßen und gewährte ihnen Freiheiten von Steuern und Zunftbestimmungen, so daß dem traditionellen Handwerk Nachteile bezüglich seiner Entfaltung entstand.¹ "Am Ausgang des 18. Jahrhunderts ... hatte sich der Charakter der Gilden erheblich gewandelt. Sie waren ihrer wesentlichen Selbstverwaltungsrechte ... vollständig entkleidet und zu einer Art unter staatlicher Aufsicht stehenden Berufsverbände geworden."² Unter Karl I. zeigten die staatlichen Industrien jedoch nicht den erhofften Erfolg, da sie unwirtschaftlicher arbeiteten als private Unternehmen, oft scheiterte man - getrieben durch die dauernde Finanzmisere - an Voreiligkeit, fehlender Sachkenntnis oder zu geringen Vorüberlegungen. Oder man betrachtete die Betriebe zu einseitig als reine Einnahmequelle, ohne ihnen ein langsames Wachstum zu ermöglichen. Fehlbesetzungen in der Geschäftsführung und ein "nicht immer ganz sauberes Beamtentum"³ verhinderten den finanziellen Erfolg für die Staatskasse. Diese sollte gefüllt werden, nicht die des - durch den 30-jährigen Krieg geschwächten - Bürgertums. Dabei wurde

-
- 1) Vgl. Gert-H. Urban, Vom Bürger zum Menschen, von der Staats- zur öffentlichen Schule, a.a.O., S. 36.
 - 2) Zit. nach Hanno Schmitt, Schulreform im aufklärten Absolutismus, a.a.O., S. 13.
 - 3) Artur Schmidt, Die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates, a.a.O., S. 17.

in den Fabriken sehr viel "für den Hof und das Heer produziert, und die Produzenten waren keine bürgerlichen Unternehmer, die die Produktion nach bürgerlichen Rentabilitätsgesichtspunkten leisteten."¹

Trotz entstehender Gewinne wuchs unter Karl I. die Verschuldung des Landes, weil die verschwenderische Hofhaltung Unsummen verschlang, unrentable Staatsbetriebe unterstützt werden mußten oder Adelige am Hof Zuwendungen erhielten. Im Gegensatz zu den ursprünglichen Absichten, hauptsächlich nützliche Konsumgüter herzustellen, produzierten Betriebe eher Luxusgüter wie Seidenstoffe, Lackwaren, Porzellane etc. Im Gegensatz dazu herrschte "in Preußen eher eine bürgerliche" Wirtschaftspolitik, die nach dem "Geist der Ordnung und der guten Haushaltung" und der Sparsamkeit geführt wurde und den König - nicht die Untertanen - reich machten.² Erst K.W. Ferdinand stellt bürgerliche Sparsamkeit an die Stelle herzoglicher Verschwendung und gründet das Finanzkollegium nach dem Vorbild der preußischen Oberrechnungskammer.³ Anders als sein Vater ging

1) Gert-H. Urban, Vom Bürger zum Menschen, von der Staats- zur öffentlichen Schule, a.a.O., S. 67.

2) Vgl. ebd., S. 38-40.

3) Vgl. Gert-H. Urban, Vom Bürger zum Menschen, von der Staats- zur öffentlichen Schule, a.a.O., S. 41.
Vgl. Selma Stern, Karl Wilhelm Ferdinand, a.a.O., S. 65-95.

K.W. Ferdinand davon ab, nur staatliche Manufakturen zu fördern und zu begünstigen, zum Vorteil eines freien Wettbewerbs, so daß unter dem jungen Herzog das Fabrikwesen seinen Aufschwung nahm.

Nicht nur die staatliche Lenkung der Industrie, auch die des Handels¹ durch Ein- und Ausfuhrverbote von gewerblichen und agrarischen Waren beeinträchtigte bürgerliche Kaufleute und verhinderte somit ein Florieren der Wirtschaft unter Karl I. Denn viele Kaufleute verlegten nach der herzoglichen Übernahme der Stadt Braunschweig ihren Wohnsitz nach Hamburg und Amsterdam, so daß die merkantilistische Wirtschaftspolitik über das Handwerk, den Handel und die Staatsindustrie keine "Ansatzpunkte des Liberalismus im städtischen Leben" bot.² Die Lenkung des Kornhandels funktionierte zwar, aber Nutznießer der Einnahmen waren neben dem Herzog die Adeligen und bürgerlichen Großgrundbesitzer, nicht der Bauer selbst, der Anweisungen nicht zur Förderung der Landwirtschaft als solcher erhielt, sondern eher aus industriellen, bevölkerungs- und handelspolitischen Gründen. Karl I. führte den feldmäßigen Kartoffelanbau deswegen ein, um so eine Kornpreiserhöhung

1) Vgl. dazu: Walter Hahn, Handel und Handelspolitik im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel in der Regierungszeit der Herzöge Karl I. und Karl Wilhelm Ferdinand (1735-1806), a.a.O., S. 27-57.

2) Zit. nach Gert-H. Urban, Vom Bürger zum Menschen, von der Staats- zur öffentlichen Schule, a.a.O., S. 41.

bzw. eine Kornzufuhr zu vermeiden.¹ Trotz der intensiven Bemühungen zur Förderung von Manufakturen war die Landwirtschaft der wichtigste Wirtschaftszweig - im größeren Abstand folgten Handwerk und Handel.²

Zusammenfassend ist festzustellen, daß besonders unter Karl I. in Braunschweig versucht wurde, mit Hilfe des Staatsmerkantilismus die politische Macht des Herzogs zu festigen und die Staatskassen zu füllen. Voraussetzung für die Verwirklichung der staatlichen Wirtschaftsprojekte war demzufolge ein bestimmtes Niveau an schulischer Bildung und beruflicher Qualifikation der arbeitenden Bevölkerung.

1.2.4. Karl Wilhelm Ferdinand - ein aufgeklärter absolutistischer Herzog

Wie das Schulwesen vor Einrichtung des Schuldirektoriums bestand, zeigt das Kapitel 1.2.5. K.W. Ferdinand, der ab 1780 als Herzog regierte, war ein absolutistischer Herrscher, der die Ideen der Aufklärung bei seiner Politik berücksichtigen wollte, so daß es möglich wurde, eine Verbindung mit philanthropistisch-aufklärerischen Erziehungsideen anzugehen in dem Bemühen um eine Reform des braunschweigischen Schulwesens.

-
- 1) "Die Bedeutung der Manufakturen war gering. Als Wirtschaftsfaktor spielten allein die Zichorien-, Tabak- und Lackfabriken eine größere Rolle, außerdem gegen Ende des 18. Jahrhunderts die Manufakturen, welche 'feine Leinwand' herstellten (Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 15).
- 2) Vgl. ebd., S. 14 f.

Im Geist der Aufklärung¹ wurde Karl Wilhelm Ferdinand ab 1742 von Abt Jerusalem erzogen. Diplomatische Reisen nach England, Frankreich und Italien brachten den Erbprinzen mit den neuen Ideen in Kontakt. Stern schreibt: "Jenem französischen Aufenthalt wohl ist es zuzuschreiben, daß Braunschweig unter seiner Regierung das Land der unbeschränkten Denk- und Gewissensfreiheit wurde, und daß hier zum ersten Male in Deutschland die Regierung der Allmacht der Kirche sich entgegenzustellen wagte."² Karl Wilhelm Ferdinand³ stand u.a. im Kontakt mit Klopstock, Mendelssohn, Jacobi. Lessing⁴ war Bibliothekar in Wolfenbüttel.

Zur Bestimmung des aufgeklärten Absolutismus führt Schmitt näheres an: Die Reformen absoluter Herrscher wurden traditionellerweise unter Berufung auf die Verantwortung vor Gott vorgenommen; eine weltliche Begründung entfiel daher, "während der Herrscher des aufgeklärten Absolutismus besonderen Wert darauf legte, seine Reform theoretisch zu begründen und in Übereinstimmung mit den

-
- 1) Das letzte Ziel der Aufklärung ist nach Titze "die Autonomie des aus den ständischen Bindungen befreiten einzelnen Menschen und sein vernunftmäßiges Handeln. Mittel und Weg dazu ist die Beseitigung aller vernunftwidrigen Hindernisse, wie Vorurteil, Aberglaube und Unwissenheit." (Hartmut Titze, Die Politisierung der Erziehung, a.a.O., S. 73.)
 - 2) Selma Stern, Karl Wilhelm Ferdinand, a.a.O., S. 37.
 - 3) Vgl. W.J.B. Pockels; Carl Wilhelm Ferdinand. Herzog zu Braunschweig und Lüneburg, Tübingen 1809.
 - 4) Vgl. Karl Hoppe, Das Geistesleben in Braunschweig zur Zeit Lessings, Braunschweig 1929.

Vorstellungen der Aufklärung zu handeln."¹ Als Beispiel, das das Handeln K.W. Ferdinands im Geiste der Aufklärung spiegelt, sei sein Bemühen um den Abbau der Staatsschulden genannt, der durch die radikale Senkung der Kosten für die Hofhaltung und durch bürgerliche Sparsamkeit bei den Staatsausgaben (mit Hilfe des neu eingesetzten Finanzkollegiums) erreicht werden konnte, wobei der Wohlstand der Bevölkerung zunahm.²

Während Karl I. eher zu seinem eigenen Vorteil herrschte, sieht sich Karl Wilhelm Ferdinand als erster Diener des Staates, verantwortlich für das Staatswohl.³ Die Ideen des Philanthropismus fanden bei K.W. Ferdinand Gehör. "Eine neue Menschheit in einer neuen Jugend heranzuziehen, ihr Leben auf das Brauchbare und Nützliche einzustellen, durch die Aufklärung des Verstandes freie, sittliche Männer dem Staate zu gewinnen"⁴ schien dem Herzog eine große Aufgabe für seine Regierung zu sein, wobei er davon überzeugt war, daß ein gut eingerichtetes Schulwesen Einfluß hat auf Wohl und Glückseligkeit der Menschen.⁵ Beides wollte K.W. Ferdinand erreichen: die Verbesserung

1) Zit. nach Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 18.

2) Vgl. Selma Stern, Karl Wilhelm Ferdinand, a.a.O., S. 70.
Otto von Heinemann, Geschichte von Braunschweig und Hannover, a.a.O., S.300 f.

3) Vgl. Gert-H. Urban, Vom Bürger zum Menschen, von der Staats- zur öffentlichen Schule, a.a.O., S. 50.

4) Selma Stern, Karl Wilhelm Ferdinand, a.a.O., S. 97.

5) Vgl. ebd., S. 95.

der Bildung und der Lebensumstände des einzelnen
a) für seine eigene Glückseligkeit und damit zugleich b) auch für das Wohl der Allgemeinheit, wovon der Staat nur profitieren konnte, der zur Erreichung seiner wirtschaftlichen Ziele qualifizierte Menschen benötigte. Sein Onkel Friedrich der Große dagegen sah die Verbesserung der Lebensumstände des Volkes egoistischer, nur als Mittel zum Zweck: denn ein zufriedenes Volk - so Friedrich II. - wird niemals an Aufruhr denken, ein glückliches Volk bangt vor dem Verlust seines Herrschers, der zugleich sein Wohltäter ist."¹

1.2.5. Das Schulwesen in Braunschweig vor Einsetzung des Schuldirektoriums (1786)²

Bereits Karl I. hatte erkannt, daß zur Verwirklichung seiner wirtschaftlichen Pläne die Bildung des Volkes unerläßlich war. So verknüpfte er den wirtschaftlichen Aufbau seines Landes mit den Bemühungen um die Hebung der Allgemeinbildung, so daß die Bevölkerung für seine politischen und

-
- 1) Zit. nach Gert-H. Urban, Vom Bürger zum Menschen, von der Staats- zur öffentlichen Schule, a.a.O., S. 51.
 - 2) Vgl. Eugen Stech, Das Braunschweigische Schuldirektorium, Ein Beitrag zur Schulaufsicht, Langensalza 1907, S. 2-11.
Vgl. Friedrich Koldewey (Hrsg.), Braunschweigische Schulordnungen von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1928. Mit Einleitung, Anmerkungen, Glossar und Register. Zweiter Band, Schulordnungen des Herzogtums Braunschweig (mit Anschluß der Hauptstadt des Landes), Berlin 1890, S. LXXXVI-CXXI.
Vgl. Artur Schmidt, Die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates, a.a.O., S. 19-53.

wirtschaftlichen Ziele aufgeschlossen wurde, um ihren Teil an den neuen Reformaufgaben mit zu übernehmen. Seine Maßnahmen betrafen das gesamte Bildungswesen.¹

1.2.5.1. Das Collegium Carolinum in Braunschweig

Als kulturpolitischer Berater Karls I. errichtete Abt Jerusalem² - der Erzieher Karl Wilhelm Ferdinands und des Frh. von Zedlitz³ - 1745 das Collegium Carolinum. Diese Anstalt - heute Technische Hochschule - war als Übergangsstufe zwischen Universität und Schule gedacht.⁴

Die Lateinschulbildung sollte im Hinblick auf die Universität um Kenntnisse in den nützlichen Wissenschaften ergänzt werden. Entsprechend differenzierte sich daher auch die Lehrplangestaltung im ökonomisch-technischen Bereich: Gelehrt wurden Arithmetik, Geometrie und Algebra, Mechanik und Physik, Kameral- und Polizeywissenschaften, Zivil- und Militärarchitektur und kaufmännische

-
- 1) Vgl. Artur Schmidt, Die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates, a.a.O., S. 18.
 - 2) Zur Biografie vgl. Friedrich Koldewey (Hrsg.), Braunschweigische Schulordnungen von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1828. Mit Einleitung, Anmerkungen, Glossar und Register, Erster Band, Schulordnungen der Stadt Braunschweig, Berlin 1986, S. CXX f.
 - 3) Vgl. Conrad Rethwisch, Der Staatsminister Freiherr v. Zedlitz und Preußens höheres Schulwesen. Zweite, durch einige auf Fragen der Gegenwart bezügliche Aktenstücke und Anmerkungen vermehrte Ausgabe, Straßburg 1886.
 - 4) Vgl. Selma Stern, Karl Wilhelm Ferdinand, a.a.O., S. 46.

Buchhaltung.¹ Die Disziplinen waren folglich sehr auf eine Brauchbarkeit im merkantilistischen Wirtschaftsleben abgestellt, um qualifiziertes Personal für "höhere Positionen des praktischen Lebens (Offiziere, höhere Techniker, Kaufleute)"² heranzubilden. Bald nahmen auch Handwerker aller Richtungen am Unterricht teil.

1.2.5.2. Die Lateinschulen

Unterrichtsgegenstände an den Lateinschulen waren "Religion, Latein und Griechisch sowie Altertumskunde, Logik, Redekunst, Geschichte und Geographie."³ Rechnen und Geometrie wurden häufig nur dann gelehrt, wenn die Schüler diese Kenntnisse nicht auf einer anderen städtischen Schule erwerben konnten. Es bestand also ein Vorrang der humanistischen vor den realistischen Inhalten mit Hauptausrichtung auf Latein und Religion. Besonders in den oberen Klassen waren die Gymnasien schlecht besetzt, weil die Schüler zu früh auf die Universität wechselten. Alle Verordnungen dagegen bewirkten nichts, bis man später nach preußischem Muster die Reifeprüfungen einführte.⁴

-
- 1) Vgl. Bernd Schönemann, Das braunschweigische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts, Köln Wien 1983, S. 28.
 - 2) Artur Schmidt, Die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates, a.a.O., S. 19.
 - 3) Vgl. Eugen Stech, Das Braunschweigische Schuldirektorium, a.a.O., S. 3.
 - 4) Vgl. Eugen Stech, Das Braunschweigische Schuldirektorium, a.a.O., S. 3.

Lehrer waren oft Geistliche, die den Schuldienst nur als - schlecht bezahlte - Übergangsstation zur Pfarrstelle betrachteten und dementsprechend unmotiviert und unqualifiziert waren - oder kaum vorgebildete Schulmeister, die aufgrund der niedrigen Vergütung einer zusätzlichen Tätigkeit nachgehen mußten.

1756 wurde das bereits 1648 eingerichtete Generalschulinspektorat aufgehoben, das neben dem Konsistorium (kirchliche Behörde) das Schulwesen beaufsichtigen sollte.¹ Diese staatliche (!), fachmännische Schulaufsicht umfaßte das Recht, alle Schulen zu beaufsichtigen und bei der Prüfung und Beförderung von Lehrern gehört zu werden.² Als letzter Generalschulinspektor fungierte Chr. Harenberg, der seine Berichte direkt an Karl I. richtete. Diese vermittelten einen genauen Überblick über die Lage der städtischen und ländlichen Schulen: "Die ... in den Schulen ... befindlichen Mängel bestanden teils in der Ungeschicklichkeit, dem Unfleiß und anderen üblen Eigenschaften der Schullehrer selbst, teils in der schlechten Einrichtung der Schulen, teils in der Sorglosigkeit der Eltern, die ihre Kinder nicht fleißig zur Schule schickten, teils

-
- 1) Die äußere Schulaufsicht (Finanzierung der Schulen: Lehrergehälter, Unterhaltskosten) liegt bei den Schulträgern (meist kirchliche Einrichtungen, Städte). Die innere Schulaufsicht (Überwachung des Schulunterrichts, Berufung der Lehrer) wird von den Konsistorien wahrgenommen, die das Aufsichtsrecht an den ältesten Ortsgeistlichen delegieren.
 - 2) Vgl. Gert-H. Urban, Vom Bürger zum Menschen, von der Staats- zur öffentlichen Schule, a.a.O., S. 123.

in dem hin und wieder sich zeigenden Mangel an der nötigen Aufsicht über die Schulen."¹

Zur Beseitigung der Mängel sollten Lehrerseminare eingerichtet werden, was 1751 in Braunschweig und 1753 in Wolfsburg auch erfolgte.² Aufgrund nichtiger Vorwürfe gelang es dem Konsistorium, den unbequemen Harenberg - der sich direkt an den Herzog wandte und Kritik an der geistlichen Unterrichtsgestaltung bzw. ihrer Aufsicht übte - loszuwerden, so daß 1756 die alleinige Leitung des braunschweigischen Schulwesens wieder allein in den Händen der Kirchenbehörde lag. Die Lateinschulen hatten eine Doppelfunktion zu erfüllen: Für männliche Schulpflichtige sind jene Stadtschulen, zugleich sollen diese auf die Universität vorbereiten. Zukünftige Gelehrte wie zukünftige Handwerker besuchten also die gleiche Schulform. Diese Tatsache führte zu heftigen Diskussionen, so daß auf Dauer eine Neuorganisation des höheren Schulwesens angestrebt wurde mit dem dreigliedrigen Schulsystem von Bauern-, Bürger- und Gelehrtenschulen. Ein erster Schritt in diese Zukunft waren die Realschulen.

1.2.5.3. Die Realschulen

Für die Durchführung seiner Wirtschaftspläne benutzte Karl I. einen Schultyp, der brauchbare Kenntnisse vermittelte. 1751 ging aus der Waisenhausschule eine Realschule hervor, "die zweite

1) Zit. nach Artur Schmidt, Die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates, a.a.O., S. 23.

2) Vgl. ebd., S. 24. Vgl. Bernd Schönemann, Das braunschweigische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, a.a.O., S. 30 f.

ihrer Art in Deutschland, der ökonomisch-mathematischen Realschule Heckers in Berlin nachgebildet.¹ Nicht nur Waisenkinder, auch andere Jungen und Mädchen sollten in den Fächern Deutsch, Französisch und Latein, Mathematik und Ökonomie, Religion und Zeichnen² unterrichtet werden, um für das Berufsleben praktisch verwertbare Kenntnisse zu erhalten. Das Fachlehrersystem statt des hergebrachten Klassensystems wurde eingeführt; die Kinder sollten je nach Fähigkeit und Neigung ihren Unterricht wählen dürfen.

1.2.5.4. Das Landschulwesen

Weil die Kinder auf dem Lande ihren Arbeitsverpflichtungen (Viehhüten, Erntehilfe) nachkommen mußten, erschienen die Schüler nur während des Winters für ungefähr 8-10 Wochen in der Schule, um dort in einem winzigen Zimmer mit 80 und mehr Kindern "unterrichtet" zu werden mit den Folgen von Trägheit, Faulheit und Stumpfsinn. Die "Ordnung für die Schulen auf dem Lande"³ von 1753 sollte das ländliche Schulwesen reformieren: Die Schulpflicht wurde auf die Zeit vom 4. - 14. Lebensjahr festgelegt. Die Bauernkinder sollten lesen, schreiben, rechnen lernen und christliche Inhalte vermittelt bekommen. Als Begründung für die Notwendigkeit ländlicher Bildung heißt es in

-
- 1) Eugen Stech, Das Braunschweigische Schuldirektorium, a.a.O., S. 6.
 - 2) Vgl. Bernd Schönemann, Das braunschweigische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, a.a.O., S. 30.
 - 3) Auf Vorschlag Harenbergs erstellt, abgedruckt in Friedrich Koldewey (Hrsg.), Braunschweigische Schulordnungen von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1828, a.a.O., Bd. 2, S. 299-357.

der Ordnung: "Gleichwohl sind baurenkinder auch vernünftige geschöpfe; sie haben mit den kindern der grössesten auf erden einerley hofnung ihres berufs zur ewigen seligkeit; sie sind auch, und zwar sehr nötige und nützliche glieder des staats: was ist daher nötiger und billiger, als daß auch sie zeitig genug gelehret werden."¹ Statt Katechismusstücke zu reproduzieren, sollte nun der Umgang mit nützlichen Kenntnissen geübt werden, um das Agrarwesen zu verbessern.

So wie die meisten wirtschaftlichen Pläne scheiterten auch die für das Bildungswesen. Die Gründe dafür waren Geldmangel (Lehrbücher, Schulgeld an Lehrer durch Eltern), Mangel an qualifizierten Lehrern und Büchern und mangelhafte Kooperation von Lehrern und Eltern, vor allem aber der Kirche und des Adels.² Dieser fürchtete wohl eine Veränderung der politisch-sozialen Verhältnisse durch eine gezielte Ausbildung auch der niederen Schichten. Den Geistlichen war die Ausweitung der Visitationen und der Prüfungen unangenehm; auch wollten sie die Menschen lieber in ihrer traditionellen Abhängigkeit von der Kirche belassen. Im herkömmlichen Verständnis hat diese Auffassung zwei Interessen. Religion festigt durch ideologische Absicherung die Herrschaft, zum anderen behält die Kirche ihren machtpolitischen Einfluß.

1) Friedrich Koldewey (Hrsg.), Braunschweigische Schulordnungen von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1828, 2. Bd., a.a.O., S. 300.

2) Vgl. Gert-H. Urban, Vom Bürger zum Menschen, von der Staats- zur öffentlichen Schule, a.a.O., S. 104.

Vgl. Bernd Schönemann, Das braunschweigische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, a.a.O., S. 62.

Ein Pfarrpatron schrieb daher: "Wenn die Kinder bei dem Schulmeister fertig lesen lernen und ihren Katechismus wissen, das ist schon genug, bevor sie zum Prediger in den Unterricht gehen ... Denn ... nach einem Jahre, da er (der Bauer, Anm. d.V.) die Schule verlassen, weiß er vom Rechnen und Schreiben nichts mehr. Und derjenige, der sich darauf übet, bildet sich auf seine Weisheit viel ein, ... mag nicht arbeiten ... Solche Bauern taugen ... nicht."¹

Man stemmte sich gegen die Einführung von Realien und war gegen eine Bildung, die zu einer sozialen und geistigen Verbesserung des Bauernstandes führte. Dabei brauchte Karl I. für seine wirtschaftliche Expansion eigentlich eine große Zahl von Untertanen, die praktisch verwertbare Kenntnisse besaßen. Lesen und Katechismuswahrheiten - falls überhaupt vorhanden - reichten da nicht aus.

Es bleibt dennoch unbestritten, daß Karl I. bereits das Schulwesen bzw. die Schulreform als Mittel begriff, um eine wissenschaftliche Höherentwicklung der Produktion im Sinne des Merkantilismus erreichen zu können, wobei die absolutistische Bildungspolitik eine reine Zweckpolitik war.²

Karl Wilhelm Ferdinand setzte zwar die Bemühungen seines Vaters fort, bemühte sich aber, auch die Aufklärungsideen in seiner Schulpolitik zu verwirklichen und wandte sich deshalb den philanthropistischen Erziehungsideen zu.

1) Zit. nach Artur Schmidt, Die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates, a.a.O., S. 44 f.

2) Vgl. ebd., S. 53.

Interessenüberschneidungen zwischen Schulpolitik und -pädagogik

Es ist daran zu erinnern, daß die philanthropistischen Pädagogen versuchten, den Anspruch des Menschen auf seine individuelle Bildung und Glückseligkeit mit der gesellschaftlichen Forderung nach der Brauchbarkeit des Einzelnen als Bürger in Übereinstimmung zu bringen. Dabei hatte besonders Villaume die unaufhebbare Diskrepanz zwischen individueller Vollkommenheit und gesellschaftlicher Brauchbarkeit erkannt und sich letztlich für den Vorrang der Gemeinnützigkeit entschieden - in der Hoffnung, eine ökonomische und politisch-soziale Höherentwicklung für alle Menschen zu erreichen, die - zumindest dem theoretischen Anspruch nach - auch der aufgeklärte Herzog Karl Wilhelm Ferdinand anstrebte. Folglich lag es nahe, die Grundlagen für diese Höherentwicklung durch die Reform des staatlichen Schulwesens zu legen.

2. Das braunschweigische Schuldirektorium -
ein Versuch, die Interessenidentität zwischen
Politik und Pädagogik in der Praxis
zu realisieren

2.1. Philanthropistisch beeinflusste Reformbemühungen vor dem Schuldirektorium

Schon vor der Einsetzung des Schuldirektoriums beeinflussten philanthropistische Gedanken Bemühungen eher privater Art um die Verbesserung der Landschulen. Im braunschweigischen Amt Wickensen versuchte der Drost Freyenhagen von Rosenstern das Schulwesen und die geistige und sittliche Bildung der Dorfjugend zu verbessern. Mit Erlaubnis des Herzogs Karl Wilhelm Ferdinands und entsprechend § 45¹ der Landschulordnung von 1753 (Recht auf Schulvisitation), aber gegen den Willen des Konsistoriums - der eigentlichen geistlichen Schulaufsichtsbehörde - inspizierte der weltliche Beamte die Schulen seines Bezirks. Die Fähigkeit zu unterrichten war bei den Lehrern dürftig. "Von 24 Schulmeistern des Amtes Wickensen im Jahre 1783 hatten vor der Übernahme ihrer damaligen Stelle nur zwei schon in einem Schulamte gewirkt."² Sie waren z.B. Schneider, Schuhmacher, Bediente, Leinenweber gewesen und konnten selbst kaum lesen, schreiben oder rechnen.

Zur Verbesserung dieser Zustände führt Stern aus: Der Drost "verteilte zum Ansporn des Ehrgeizes am Jahresschlusse an die besten Lehrer und fleißigsten Schüler Preise, führte gute Schulbücher ein,

1) Abgedruckt bei Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 47.

2) Zit. nach ebd. Vgl. auch Friedrich Koldewey, Drost v. Rosenstern, der Philanthrop des Weserkreises. In: Beiträge zur Kirchen- und Schulgeschichte des Herzogtums Braunschweig, Wolfenbüttel 1888, S. 87-188.

hörte selbst oft dem Unterrichte zu und unterwies die Magister, wie man Bauernkinder zu guten Staatsbürgern erziehe."¹ Natürlich beschwerte sich die Geistlichkeit - besonders Abt Häseler aus Holzminden² - über den unerlaubten Eingriff Freyenhagens in die kirchlichen Rechte, so daß nach längerem Hin und Her der Herzog weitere Schulvisitationen untersagte³, aber Berichte von allen Predigern und Superintendenten anforderte über Wahl und Veranstaltung besserer Schulbücher zum Lesen und Religionsunterricht⁴. In den Stellungnahmen wurde fast immer der Gesenuissche Katechismus verworfen, "und als Lesebücher auch philanthropistische Bücher empfohlen, so Rochows Kinderfreund, Salzmanns sowie Wolkes Schriften und Campes Robinson und A-B-C-Buch."⁵ Trotzdem lehnten viele Geistliche neue Bücher mit der Begründung ab, daß Kinder schon immer aus der Bibel und dem Katechismus das Lesen gelernt hätten.

-
- 1) Selma Stern, Karl Wilhelm Ferdinand, a.a.O., S. 98.
 - 2) Häseler - der Generalsuperintendent des Weserdistrikts - wird später zu einem der eifrigsten und unerbittlichsten Gegner des Schuldirektoriums.
 - 3) Vgl. Artur Schmidt, Die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates, a.a.O., S. 91-94.
Vgl. Friedrich Koldewey, Geschichte des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig von den ältesten Zeiten bis zum Regierungsantritt des Herzogs Wilhelm im Jahre 1831. Im Überblick dargestellt, Wolfenbüttel 1891, S. 201-206.
Vgl. Eugen Stech, Das Braunschweigische Schuldirektorium, a.a.O., S. 32-49.
 - 4) Vgl. Artur Schmidt, Die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates, a.a.O., S. 94.
 - 5) Ebd. Vgl. Selma Stern, Karl Wilhelm Ferdinand, a.a.O., S. 99.

Als Beispiel für solche Kritik kann auf Abt Häse-
lers "Gedanken über die Dorfschule" hingewiesen
werden: Häseleler führt darin aus, daß die Vervoll-
kommnung der Landschule ihre Grenzen habe, da
sonst die Aufgaben, die der Stand der Landleute
habe, nicht erfüllt werden könnten. Sonst "macht
man aus den Bauernjungen raisonneurs, und aus den
Mädgens thörinnen."¹ Zum Lehrplan heißt es: "1.
Christenthum, freylich Glaubenslehre, am meisten
aber Sittenlehre, 2. recht gut lesen, 3. Ziemlich
schreiben, 4. etwas rechnen, 5. der Gebrauch des
Kalenders, 6. Vertreibung des einfältigen Aber-
glaubens, der soviel Schaden verursacht."² Hier
wird deutlich, wie wenig Verständnis bei der
Geistlichkeit vorhanden war für die Notwendigkeit
praktisch-realer Kenntnisse, die doch für die
staatlichen Wirtschaftspläne dringend erforder-
lich waren. Auch die Ausbildung und soziale Bes-
serstellung der Lehrer werden abgelehnt, zum ei-
nen aus Kostengründen, aber auch aus dem Grund,
die Ständeordnung nicht zu gefährden.³

Zu den Anhängern des Philanthropismus zählte auch
der Gymnasialdirektor Petersen in Holzminden. Er
wollte die Vorbildung der Landschullehrer verbes-
sern durch Lehrer und Prediger, die den jungen

1) Eugen Stech, Das Braunschweigische Schuldirek-
torium, a.a.O., S. 42.

2) Ebd.

3) Vgl. Gert-H. Urban, Vom Bürger zum Menschen,
von der Staats- zur öffentlichen Schule,
a.a.O., S. 126 f. Vgl. Artur Schmidt, Die Ent-
wicklung des braunschweigischen Schulwesens im
Zeitalter des Patrimonialstaates, a.a.O.,
S. 91-98. Vgl. Eugen Stech, Das Braunschwei-
gische Schuldirektorium, a.a.O., S. 41-47.

Lehramtsanwärtern, die kein städtisches Seminar besuchen konnten, Unterricht erteilen sollten. Der Vorschlag wurde zwar diskutiert aber zu den Akten gelegt.¹ Ein Auseinandersetzung über inhaltliche Änderungen des Gymnasialunterrichts fand nicht statt.

Es bleibt festzuhalten, daß die Reformvorschläge meist die finanzielle Notlage des Lehrers anerkennen. Kaum wird dagegen seine mangelhafte wissenschaftliche Ausbildung kritisiert oder eine Fächererweiterung zugunsten der Realien gefordert. Denn er "soll auch in Zukunft der bescheidene, demütige Diener des Pfarrers und der Gemeinde bleiben."²

2.2. Vorgeschichte und Einsetzung des Schuldirektoriums³

Die Reformansätze zur Verbesserung des Schulwesens konnten also wegen des Widerstandes der geistlichen Schulaufsicht nicht realisiert werden. Folglich mußten andere Strategien gefunden werden, um die schlechte Schulwirklichkeit erfolgreich zu verändern. Gerade die Philanthropisten hatten die kirchliche Schulaufsicht kriti-

-
- 1) Vgl. Artur Schmidt, Die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates, a.a.O., S. 98.
 - 2) Eugen Stech, Das Braunschweigische Schuldirektorium, a.a.O., S. 49.
 - 3) Vgl. die ausführliche Verhandlungsschilderung in Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 54-137.

siert und Alternativen für die Gestaltung des Schulwesens entwickelt.¹

Johann Heinrich Campe - von Geburt ein Braunschweiger - besuchte im Rahmen einer Erholungsreise von Hamburg in die Schweiz im August 1785 Braunschweig und traf den Herzog Karl Wilhelm Ferdinand. Zusammen erörterten sie die Probleme des braunschweigischen Schulwesens. Der Herzog fand grosses Interesse an Campe, der sowohl als Berater bei der Erziehung der herzoglichen Söhne als auch bei der Reformierung des Schulwesens tätig werden sollte.²

Zu dieser Zeit befand sich Campe nämlich auf dem Höhepunkt seines literarischen Ruhmes, den ihm der "Robinson" eingebracht hatte, sowie wegen seiner erfolgreichen Tätigkeit am Philanthropin in Dessau und an seiner Privatschule in Hamburg.³ "Kein Wunder, daß der Herzog eine solche Kraft für das Schulwesen seines Landes zu gewinnen bemüht war."⁴ Auf der Rückreise legte Campe dem Herzog seine Reformpläne vor, lehnte jedoch zunächst eine Übersiedlung nach Braunschweig ab. Später wurde er aber aufgrund eines überaus gün-

-
- 1) Vgl. Kap. 1.1.3.3., S. 44-46. Vgl. Enno Foo-ken, Die geistliche Schulaufsicht und ihre Kritiker im 18. Jahrhundert, a.a.O., S. 153-194.
 - 2) Vgl. ebd.
 - 3) Vgl. Ludwig Fertig, Campes politische Erziehung, a.a.O., S. 6-22. Vgl. Jacob Leyser, Joachim Heinrich Campe, a.a.O., Bd. 1, S. 227-256.
 - 4) Friedrich Koldewey, Braunschweigische Schulordnungen von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1828, a.a.O., Bd. 2, S. CXXIII.

stigen finanziellen Angebotes umgestimmt¹. Im Dezember 1785 legte er dem Herzog "Vorschläge zur Schulverbesserung"² vor, die er ab Frühjahr 1786 als Schulrat in Braunschweig verwirklichen wollte. Diese Vorschläge waren - so der Untertitel - ein "Vorläufiger Entwurf dessen, was zu einer gründlichen, gänzlichen und fortdauernden Schulverbesserung erfordert wird."³

2.2.1. Campe's Vorschläge zur Schulverbesserung

Campe nennt in seinem Plan vier Punkte für eine Schulverbesserung, die sowohl moralischen wie wirtschaftlichen, kameralistischen Zwecken dienen sollte und die damit ganz im Sinne der Interessenidentität von Schulpolitik und -pädagogik lag.

"Eine ... Schulverbesserung ... erfordert ...:

1. daß der brauchbaren und trefflichen Schulmänner, deren das Land schon einige besitzt, mehr gebildet werden;

-
- 1) Campe soll 400 Rthl. - ohne feste Dienstverpflichtungen (!) - plus Diäten bei eventuellen Schulvisitationen erhalten, dieses Gehalt war recht hoch, es entsprach etwa dem eines Hofrates. (Vgl. Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 104. Vgl. Eugen Stech, Das Braunschweigische Schuldirektorium, a.a.O., S. 12).
 - 2) Joachim Heinrich Campe, Vorschläge zur Schulverbesserung. Vorläufiger Entwurf dessen, was zu einer gründlichen, gänzlichen und fortdauernden Schulverbesserung erfordert wird; abgedruckt in: Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., A-103 bis A-107. Im folgenden wird weiter nach diesem Abdruck zitiert: Joachim Heinrich Campe, Vorschläge, in: H. Schmitt.
 - 3) Zit. nach ebd., A-103.

2. daß man den Stand der Schulleute zu heben und angenehm zu machen suche, damit er auch für Männer von Talenten anlockend sey;

3. daß bessere Schulbücher jeder Art verfertigt und eingeführt werden; und

4. daß Männer da seyn müssen, welche die bessern Methoden lehren, nach welchen die bessern Schulbücher zu gebrauchen sind."¹

Für die Ausbildung besserer Lehrer sollte die Theologenausbildung geändert und das theologische Seminar zu Riddagshausen in ein pädagogisches umgewandelt werden. Hier wurde von Campe schon jene Trennung der Theologen- von der Lehrerausbildung gefordert², die dann nach Vollendung der wichtigsten Teile der Schulencyklopädie³ durch die Reformer selbst erfolgen sollte. Campe schlägt Trapp und Stuve für das Reformvorhaben vor. Ersterer hatte als Professor für Pädagogik in Halle Berufserfahrung in der Lehrerausbildung. Stuve war im Studium schulpraktisch ausgebildet worden, er wirkte seit 1776 in Neu-Ruppin als Hauslehrer und später als Leiter der dortigen Schule zusammen mit Lieberkühn im Geiste des Philanthropismus. Die in Riddagshausen vermittelten Grundsätze und Methoden sollten dann in den Schulen ihre Anwendung finden.

1) Zit. nach Joachim Heinrich Campe, Vorschläge, in: H. Schmitt, A-103.

2) Vgl. Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 65.

3) Damit war "eine vollständige Folge von Schulbüchern" gemeint, "die gleich den Rädern der Uhr ineinander greifen", also inhaltlich aufeinander und auf die Schülersituation bezogen werden (Eugen Stech, Das Braunschweigische Schuldirektorium, a.a.O., S. 14).

Außerdem sollten Stuve, Trapp und Richter - der orthodoxe Generalsuperintendent in Braunschweig - in den Schulen selbst die neuen Methoden und die besseren Schulbücher vorstellen, die dann in einer Schulbuchhandlung gedruckt und zu einem günstigen Preis - unter Verteilung von Freiexemplaren an bedürftige Schüler - verkauft werden sollten. Darüber hinaus forderte Campe als weiteren Schritt zur Professionalisierung der Lehrer eine bessere Besoldung und das Fachlehrer- anstelle des Klassenlehrersystems.

Die Schulinspektoren sollten ausschließlich dem Herzog unterstehen, nicht der Kirche. Durch die Einbindung Richters, der ein wichtiger Vertreter der kirchlichen Schulaufsicht war, wollte Campe diese im Reformprozeß umgehen, ohne sie formell abzuschaffen.¹

Der für die Schulangelegenheiten zuständige Minister von Hardenberg - der spätere preußische Kanzler der Reformära - gab am 24.12.1785 sein Gutachten² über den Entwurf ab; er anerkannte die Vorschläge "in Absicht auf die Lehrer und die Lehrart, als die Lehrbücher"³, wandte sich aber gegen die Umstrukturierung des Theologiestudiums. Zusammen mit Generalsuperintendent Richter sollte eine Kommission gebildet werden, die unabhängig vom Konsistorium das Schulwesen untersuchen und Schulbücher dafür entwickeln sollte.

1) Vgl. Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 77.

2) Promemoria Hardenbergs an Karl Wilhelm Ferdinand, Braunschweig, 24. Dezember 1785; abgedruckt in Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., A-4 bis A-7.

3) Ebd., A-4.

Da Hardenberg die Aufgaben der Kommission genauer festlegen wollte, übergab Campe¹ am 23.1.1786 den "Entwurf der vorzüglichsten Punkte welche dem der Schulverbesserungscommissario einzuverleiben wären."²

2.2.2. Der Entwurf für eine Schulverbesserungs- kommission

Im Vergleich zu den "Vorschlägen" ist dieser Entwurf das auf die spezifischen Verhältnisse in Braunschweig besser abgestimmte Reformkonzept.³ Campe gibt darin die Reform der Theologenausbildung auf; und das Seminar in Riddagshausen wird nicht mehr erwähnt. Alle anderen Schulverbesserungsvorschläge werden erneut genannt. Mitglieder der Kommission sollten Trapp, Richter, Stuve und Campe sein; bei geteilter Meinung sollte dagegen "die streitige Sache Sr. Excellenz dem Herrn Ge-

-
- 1) Vgl. die ausführlich geschilderten Verhandlungen bei Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 54-88. Vgl. auch Eugen Stech, Das Braunschweigische Schuldirektorium, a.a.O., S. 17-19.
 - 2) Joachim Heinrich Campe, Entwurf der vorzüglichsten Punkte welche dem der Schulverbesserungskommission auszufertigenden Commissorio einzuverleiben wären; abgedruckt in: Ulrich Herrmann, Modell der Schulreform: Das Braunschweigische Schuldirektorium 1786-1790, in: Braunschweigisches Jahrbuch, Bd. 52, (1971), S. 169-171. Im folgenden wird weiter nach diesem Abdruck zitiert: Joachim Heinrich Campe, Entwurf, in: U. Herrmann.
 - 3) Vgl. Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 91.

heimen Rathe zur Entscheidung vorgelegt" werden.^{1,2}

In den Punkten 6 und 8 erfolgte eine genaue Bestimmung der inhaltlichen Aufgaben: Erforschung dessen, was im Schul- und Erziehungswesen einer Verbesserung bedarf und ihre Durchführung; Herstellung neuer Schulbücher bei gleichzeitiger Entwicklung neuer Unterrichtsmethoden, Auswahl und Prüfung zukünftiger Lehrer, Schulvisitationen, Aufbau von Lehrerseminaren, Einführung einer Prüfung vor der Schulverbesserungskommission, die die Universitätsreife bestätigt und Voraussetzung für die Immatrikulation ist.³ Bei der geplanten Reform handelt es sich also um den Versuch einer vollständigen und systematischen Neuordnung des tradierten Bildungssystems von Elementarschule bis zur Universität⁴, wobei die Einführung des "Abiturs" eine qualifizierte Beamtenschaft⁵ gewährleisten sollte.

Nach der Verbesserung der äußeren Bedingungen wie Informationsbeschaffung über das Schulwesen, Ausbildung und Versorgung der Lehrer sollte die innere Schulreform durchgeführt werden, die sich

-
- 1) Joachim Heinrich Campe, Entwurf, in: U. Herrmann, S. 170.
 - 2) Damit ist Hardenberg gemeint.
 - 3) Vgl. die Einführung des Abiturientenexamens 1788 in Preußen. Vgl. Karl-Ernst Jeismann, Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, a.a.O., S. 102-118. Vgl. Paul Schwartz, Die Gelehrtenschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium (1787-1806) und das Abiturientenexamen, Berlin 1910, Bd. 1, S. 65-214.
 - 4) Vgl. Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 93.
 - 5) Vgl. zu diesem Problem: Hans-Georg Herrlitz, Studium als Standesprivileg, Frankfurt 1973.

auf die Lehrinhalte und -methoden bezog. Mit dem "Entwurf" aber wurde vor allem festgeschrieben, was später zum Scheitern der Reform führen sollte: Dem Konsistorium wurde die Schulaufsicht völlig entzogen; die Stände verloren das Mitspracherecht in Schulangelegenheiten.

Den Einfluß Richters - ein Vertreter der Kirche - wollte Campe möglichst gering halten: "Weil aber der G. Superintendent Richter, seiner anderweitigen Geschäfte und seines entfernten Wohnorts wegen, den häufig anzustellenden Versammlungen nicht regelmäßig wird beiwohnen können: so werden ihm die Resultate der jedesmaligen Ueberlegungen und Beschlüsse mit ihren Gründen schriftl. mitgetheilt. Nur bei bevorstehenden wichtigen Berathschlagungen wird derselbe eingeladen werden, der Versammlung beizuwohnen."¹ Außerdem sollte für Richter das Schulvisitationsrecht für die braunschweigischen Stadtschulen eingeschränkt werden. Da mehrheitliche Beschlüsse gelten sollten, konnte er jederzeit von Campe, Trapp und Stuve überstimmt werden.

Die Berufung Richters in die Kommission war zwar von Campe aus taktischen Gründen vorgeschlagen worden; er versuchte aber gleichzeitig, Richter aus dem Gremium auszuklammern. Denn, obwohl er ein bewährter Schulmann war, konnte er sich - so die Charakterisierung Schmidts - "seiner geistigen Haltung nach mit dem philanthropistischen Gedankengut nur schwer vertraut machen, stand ausserdem als einer der führenden Geistlichen des Landes dem Konsistorium nahe und mußte schließ-

1) Joachim Heinrich Campe, Entwurf, in: U. Herrmann, S. 170.

lich durch die Errichtung des Direktoriums eine Minderung seines bisherigen Einflusses befürchten¹, und dies ausgerechnet durch seinen ehemaligen Schüler Campe, den er als "Bücherschreiber und Schulcharlatan"² bezeichnete. Daher schlug Richter dem Minister Hardenberg auch schon am 26. Dezember 1785 vor, den Hofrat Mahner³ und den Konrektor Heusinger⁴ (Große Schule, Wolfenbüttel) als weitere Kollegiumsmitglieder vor, um allzu progressive Entwicklungen zu verhindern.

Zunächst erreichten Richter und das Konsistorium mit dem Präsidenten v. Praun an der Spitze, daß nicht gleich ein unabhängiges Schulkollegium, sondern nur eine vorbereitende Schulverbesserungskommission - jedoch ohne Verwaltungskompetenz - eingerichtet wurde, da "bei diesem ganz wichtigen Geschäft mit äußerster Vorsicht zu verfahren sei."⁵ Von Praun hatte eine besondere Stellung in Braunschweig. Er war Vorsitzender des

-
- 1) Artur Schmidt, Die Entwicklung des braunschweigischen Schuldirektoriums im Zeitalter des Patrimonialstaates, a.a.O., S. 101.
 - 2) Zit. nach ebd., S. 102.
 - 3) Johann Paul Mahner war ab 1781 Hofrat und wirklicher Geh. Sekretär beim Fürstlichen Geheim-Raths-Kollegium und besaß wegen seiner Geschäftserfahrung das herzogliche Vertrauen. Richter sah Mahner als potentiellen Verbündeten. (Vgl. Friedrich Koldewey, Braunschweigische Schulordnungen von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1828, a.a.O., Bd. 2, S. 674).
 - 4) Konrad Hensingers Benennung erfolgte wohl wegen seiner wissenschaftlichen Qualifikationen und Schulerfahrungen. Er gehörte zu den fähigsten Schulfachleuten in Braunschweig. (Vgl. Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 101 Anm. 7).
 - 5) Zit. nach Artur Schmidt, Die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates, a.a.O., S. 102.

Konsistoriums, Mitglied des geheimen Rats, erster Minister und Präsident des Kriegskollegiums¹ und genoß Vertrauen bei der Bevölkerung. Daher war die Meinung Prauns, der den aufklärerischen Gedanken nicht gerade zugänglich war, von höchstem politischen Gewicht. Verständlich ist, daß der Herzog und Hardenberg zögerten, gegen den Willen v. Prauns ein Schuldirektorium einzurichten. Erst als v. Praun im April 1786 starb, kam es zur Einsetzung des Direktoriums: Aus einer Kommission mit Vorschlagsrechten wurde eine Landesbehörde mit Exekutivrechten.²

2.2.3. Die Einrichtung des Schuldirektoriums

Am 12. Juni 1786 erschien die Verordnung, die die neue Schulbehörde ins Leben rief.³ Jene entsprach ganz dem philanthropistischen Geist: "Der Einfluß welchen gut eingerichtete Schul- und Erziehungs-Anstalten auf das Wohl und die Glückseligkeit der Menschen haben, ist ... groß und wichtig."⁴ Die Verwaltung und Aufsicht über das gesamte Schulwesen wurde dem "Fürstl. Schul-Directorio"⁵ anvertraut, das nur dem Herzog unterstand. Die Bedeu-

-
- 1) Vgl. Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 115.
 - 2) Vgl. Ulrich Herrmann, Erziehung und Unterricht als Politicum, a.a.O., S. 59.
 - 3) SERENISSIMI Verordnung, die Errichtung eines Schuldirectorii über die sämtlichen Schulen in hiesigen Landen betreffend. d.d. Braunschweig, den 12ten Junii, 1786, abgedruckt in: Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., A-28 bis A-31.
 - 4) Ebd., A-29.
 - 5) Ebd., A-30.

tung dieser Verordnung beschreibt Koldewey so:
"Durch sie geschah es zum erstenmal, daß in einem deutschen Staate die Schule von ihrer Mutter, der Kirche, durch einen scharfen Schnitt losgelöst wurde."¹

Die Konsistorien von Wolfenbüttel und Blankenburg, der Stadtmagistrat und das geistliche Gericht zu Braunschweig, die Kuratoren der Holzminde-ner Schulen und die Fürstliche Schulkommission in Helmstedt sollten die Schulaufsichtskompetenz an das neue Schuldirektorium abgeben. Lokale Obrigkeiten und Geistliche führten zwar weiter Aufsicht, sie unterstanden aber nun dem Direktorium in Schulsachen, in Kirchenangelegenheiten wie bisher den Konsistorien.² Das bedeutete, daß eine totale Trennung von Kirche und Staat nicht beabsichtigt wurde, zumal Richter als Generalsuperintendent auch ein Direktoriumsmitglied war, so daß Koldeweys zitierte Aussage zu relativieren ist.

Der behördliche Charakter des Schuldirektoriums und seine Aufgaben lassen sich an folgendem Satz ablesen: "Die sämtlichen Schul-Lehrer, wie auch sämtliche Geistliche und Civil-Obrigkeiten im Lande ... werden aber hiermit ernstlich befehliget, alle demjenigen willige und gehorsame Folge zu leisten, was das Schul-Direktorium wegen Abschaffung der bisherigen, oder Einführung neuer

-
- 1) Friedrich Koldewey, Braunschweigische Schulordnungen von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1828, a.a.O., Bd. 2, S. CXXIV.
 - 2) Vgl. Enno Fooken, Die geistliche Schulaufsicht und ihre Kritiker im 18. Jahrhundert, a.a.O., S. 146.

Schulbücher, imgleichen wegen der Lehrmethoden, des Unterrichts, und überhaupt in allem was das Schulwesen betrifft, verfügen und festsetzen wird."¹ Durch den "Erlaß zur Konstituierung des Schuldirektoriums"² werden Mahner, Richter, Campe, Stuve, Trapp und Heusinger zu Mitgliedern ernannt, den Vorsitz des Direktoriums übernimmt Hardenberg. Campes Ernennung zum "Schulrath" wurde am 15. Juli 1786 veröffentlicht, dieser Titel wurde erstmalig in Deutschland verliehen³. Er besaß in der damaligen Zeit einen hohen Symbolwert und war vergleichbar mit dem Rang eines Superintendenten.⁴

2.3. Die Tätigkeit des Schuldirektoriums

Am 3. Oktober 1786⁵ tagte das Schuldirektorium erstmalig. Es wurde bestimmt, daß jeden Dienstag Sitzungen stattfinden sollten unter der Leitung Mahners, falls Hardenberg verhindert sein würde. Die Verteilung der Arbeiten, die Geschäftsordnung wurden festgelegt.⁶

Für die zweite Sitzung arbeitete Stuve einen Fragebogen aus, um die "genaueste und vollständigste

1) Verordnung, in: Hanno Schmitt, a.a.O., A-30 f.

2) Erlaß zur Konstituierung des Schuldirektoriums, abgedruckt in: Ulrich Herrmann, Modell der Schulreform, a.a.O., S. 173 f.

3) Vgl. Eugen Stech, Das Braunschweigische Schuldirektorium, a.a.O., S. 29.

4) Vgl. Manfred Heinemann, Schule im Vorfeld der Verwaltung, a.a.O., S. 177.

5) Insgesamt fanden 15 Sitzungen statt, die mit dem 15. Mai 1787 abbrechen und protokolliert worden sind. (Vgl. Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 139.)

6) Vgl. Selma Stern, Karl Wilhelm Ferdinand, a.a.O., S. 104.

Kenntnis der äußeren und inneren Einrichtung der Schulen, vor allem auch eine genaue Charakteristik jedes Lehrers"¹ zu erhalten. Auskunft sollte gegeben werden über Ferien, Lektionspläne, Schulzucht und -strafen, Schulgesetze und örtliche Aufsichtsverhältnisse. Der Fragebogen hätte eine differenzierte Übersicht über die Schulwirklichkeit gegeben, deren Probleme möglicherweise rationeller hätten gelöst werden können. Adressaten waren nämlich die Lehrer direkt, nicht nur die bisherigen Schulvisitatoren. Wegen dieser Kontaktaufnahme wäre es möglich gewesen, Kritik und Verbesserungsvorschläge seitens der Lehrerschaft entgegen zu nehmen und zugleich philanthropistisches Gedankengut in die Schulen zu tragen und dessen Aufnahme zu überprüfen. Vorerst stellte man aber im Direktorium diesen Entwurf zurück, um zunächst vorhandene Schulakten des Konsistoriums zu bearbeiten.²

Ebenfalls im Oktober erschien Campes "Pro Memoria betreffend die Art, wie die neuen Religionsbücher zu verfertigen und einzuführen sein dürften." Dabei zeichneten sich die unterschiedlichen Interessen von Staat und Kirche bereits deutlich ab: "Heilige Verträge und verjährte Vorurteile auf der einen, gewissenhafte Wahrheitsliebe, Pflicht für den bessern Unterricht der Jugend eines bald anfangenden helleren Jahrhunderts zu sorgen und die gespannte Aufmerksamkeit und Erwartung aller

1) Zit. nach Eugen Stech, Das Braunschweigische Schuldirektorium, a.a.O., S. 52.

2) Vgl. ebd.

denkenden Köpfe auf der andern Seite - sind die entgegengesetzten Kräfte."¹

Die Geistlichen sollten den Religionsunterricht erteilen, "insofern er theologisch ist oder nur Kirchlehren betrifft". Die Lehrer dagegen sollten "bloß bei den moralischen und unmittelbar praktischen Teilen der Religion stehen bleiben." So werde jeder das lehren, was er versteht "der Schulmann die Schulwissenschaften, der Theologe die Theologie."²

Urban schreibt dazu: "Diese basedowsche Lösung des Problems einer moralischen Erziehung schließt mit ein, daß die Konsistorien nur die theologischen, das Direktorium aber die praktischen Religionsbücher"³ herausgibt. Schriftliche Stellungnahmen⁴ der Direktorialmitglieder förderten divergierende Meinungen zu Campos "Pro Memoria" zu Tage. Diskutiert wurde daher nicht, weil man befürchtete, die Geistlichkeit und einen Teil des Publikums bei einer so radikalen Umgestaltung des Religionsunterrichtes gleich zu Beginn gegen sich zu haben.⁵

1) Zit. nach Ulrich Herrmann, Modell der Schulreform, a.a.O., S. 177.

2) Zit. nach Selma Stern, Karl Wilhelm Ferdinand, a.a.O., S. 105.

3) Gert-H. Urban, Vom Bürger zum Menschen, von der Staats- zur öffentlichen Schule, a.a.O., S. 134.

4) Diese sind zitiert bei Eugen Stech, Das Braunschweigische Schuldirektorium, a.a.O., S. 54-57. Vgl. Artur Schmidt, Die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates, a.a.O., S. 103-106.

5) Vgl. Selma Stern, Karl Wilhelm Ferdinand, a.a.O., S. 105. Vgl. Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 141-156.

Richter verbreitete Campes Ansichten dennoch im Land und rief eine solche Mißstimmung hervor, daß Mahner Campe riet, vorerst den Sitzungen fernzubleiben. Erst im April 1787 nahm er wieder an den Beratungen teil.¹

Die Holzmindener Schulordnung

Als wichtigstes Arbeitsergebnis des Schuldirektoriums ist die "Holzmindener Schulordnung"² anzusehen, die die bisherige pietistisch-pädagogische Tradition aufhob. Gerade die ehemalige Amelungsborner Klosterschule bot sich an, Reformschule zu werden, da sie weder dem Konsistorium in Wolfenbüttel noch einer anderen geistlichen Behörde, sondern direkt der herzoglichen Verwaltung und damit Hardenberg selbst unterstellt war.

Richter hatte ebenfalls an diesem Gymnasium großes Interesse, weil er selbst 17 Jahre dort Rektor gewesen war. Seit 1785 leitete Campes Jugendfreund Petersen als Direktor die Schule, der philanthropistische Grundsätze vertrat.³

"Mit den beiden Kuratoren, dem Landdrosten von Meyern und dem ... Abt Häseler, hoffte man schon

-
- 1) Vgl. Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 141-156.
 - 2) Die Schulordnung des Holzmindener Gymnasiums vom Jahre 1787, abgedruckt in: Friedrich Koldewey, Das braunschweigische Schuldirektorium und die Holzmindener Schulordnung vom Jahre 1787. Ein Beitrag zur Geschichte des Philanthropinismus, Holzminden 1884, S. 6-22. Im folgenden wird weiter nach diesem Abdruck zitiert: Schulordnung, 1787 in: Friedrich Koldewey, a.a.O.
 - 3) Vgl. Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 161-187.

fertig zu werden, obwohl letzterer als entschiedener Gegner der philanthropischen Bestrebungen hinlänglich bekannt war¹ und als Titularabt des Klosters Amelungsborn auf die Leitung der 'Klosterschule' besondere Rechte beanspruchte."²

Die neue Schulordnung setzt sich aus sechs Erlassen des Schuldirektoriums zusammen: Am 2. Januar erschienen:

1. Anweisung für die Kuratoren Landdrost von Meyern und Abt Häseler.
2. Instruktion für den jedesmaligen Direktor der Schule zu Holzminden.
3. Instruktion für die Lehrer und Maîtres der Schule zu Holzminden.

Weiter erschienen am 22. Mai 1787:

4. Supplement und Erläuterungen zu den den sämtlichen Lehrern der Holzmindischen Schule gewordenen Instruktionen.
5. Gesetze und Vorschriften für die Schüler der Holzmindener Schule.
6. Entwurf zu den anzustellenden Zensuren und Grundriß des darüber zu haltenden Buchs.³

Die Abschnitte 1 und 2 sind - unter Berücksichtigung von Petersens Vorlagen - von Stuve verfaßt worden. Die Macht der Kuratoren wurde fast gänzlich aufgehoben. Nur das Rechnungswesen bleibt

1) Vgl. Kap. 2.1.

2) Friedrich Koldewey, Das braunschweigische Schuldirektorium und die Holzmindener Schulordnung vom Jahre 1787, a.a.O., S. 3.

3) Vgl. Schulordnung 1787, in: Friedrich Koldewey, a.a.O., S. 6-22.

ihnen überlassen. Ihre Befugnisse werden dem Prior, der jetzt Direktor genannt wird, den wöchentlichen Lehrerkonferenzen und dem Schuldirektorium übertragen. Entscheidung und Verantwortung über die internen Probleme der Schule liegen jetzt allein beim Direktor: "Die innere Einrichtung der Schule sowohl als auch die Aufsicht über die genaueste Befolgung derselben bleibt dem jedesmaligen Direktor gänzlich und zunächst überlassen, und ist er deshalb dem Fürstl. Schul-Directorio unmittelbar verantwortlich."¹

Mit dieser Alleinverantwortlichkeit des Direktors schufen die Reformer eine zentrale Bedingung für einen erfolgreichen Reformprozeß. Denn der landständische und der kirchliche Einfluß entfielen nun. Abt Häseler war deswegen verständlicherweise sehr verstimmt und bekämpfte dann das Schuldirektorium energisch.²

Anweisungen für Unterrichtsmethoden und für die Erziehung standen - ganz nach philanthropistischem Grundsatz - im Vordergrund; Anschaulichkeit des Unterrichts, angenehmer Lehrervortrag, Vermeidung des einförmigen Dogmatisierens, keine satirische oder höhnische Behandlung der Schüler. Bezüglich des Bildungsziels heißt es, daß eine "zweckmäßige und möglichst vollkommene Bildung der Schuljugend"³ anzustreben sei. Dabei werden die geforderten Verhaltensweisen von Lehrern und Schülern immer in einen Begründungszusammenhang

1) Schulordnung 1787, in: Friedrich Koldewey, a.a.O., S. 6.

2) Vgl. Kap. 2.4.

3) Schulordnung 1787, in: Friedrich Koldewey, a.a.O., S. 8.

gestellt, der Einsicht für das angestrebte Handeln bringen soll. Der Lehrer soll durch "Heiterkeit" und Fröhlichkeit Ansehen bei den Schülern gewinnen. Denn dieses "verschafft nicht nur dem Unterrichte bessern Eingang, sondern befördert auch die ruhige Aufmerksamkeit der Schüler."¹

Auch das Problem der Zucht wird behandelt in den Lehrerinstruktionen und in den Gesetzen für die Schüler, die von Hardenberg aufgestellt wurden und von weiteren Mitgliedern des Direktoriums bearbeitet worden sind.² Stuve als philanthropistischer Reformator der öffentlichen Bürger- und Gelehrtenschule in Neu-Ruppin³ redigierte dann das Endmanuskript.

Campe verfaßte den letzten Abschnitt der Schulordnung über Zensuren, der knapp gehalten ist und auch Beurteilungen über Fleiß und Betragen des Schülers vorsieht, Begründungen gibt Campe, der selbst nie Lehrer einer öffentlichen Schule war, für die "anzustellenden" Zensuren - anders als Stuve - hier jedoch nicht, später allerdings in seiner Schrift, die sich direkt mit dem Strafproblem befaßt.⁴

-
- 1) Schulordnung 1787, in: Friedrich Koldewey, a.a.O., S. 12.
 - 2) Vgl. Artur Schmidt, die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates, a.a.O., S. 135.
 - 3) Vgl. zu diesem Reformprojekt Hanno Schmitt, Einleitung, in: Johann Stuve, Kleine Schriften gemeinnützigen Inhalts, gesammelt und hrsg. von Joachim Heinrich Campe, unveränderter Neu-
druck der Ausgabe Braunschweig 1794, mit einer Einleitung von Hanno Schmitt, Vaduz 1982, S. XXIV-XLVIII.
 - 4) Vgl. Kap. 3.1.2.

Der Lehrplan wurde nicht in die Schulordnung aufgenommen, er sollte von Petersen jährlich ausgearbeitet und dem Schuldirektorium vorgelegt werden.¹

Die Holzmindener Schulreform hat sich in der Praxis nicht verwirklichen lassen, da das Schuldirektorium 1790 aufgelöst und Direktor Petersen als Leiter des Schulwesens ins Konsistorium zu Wolfenbüttel versetzt wurde.² Trotzdem ist die Schulordnung als Beispiel dafür anzusehen, wie die Reformer seinerzeit versuchten, die neuen philanthropistischen Ideen konkret in die Schulpraxis umzusetzen.

Mit der Holzmindener Schulordnung war die Tätigkeit des Schuldirektoriums mehr oder weniger beendet. Von der letzten Sitzung im Mai 1787 bis zur Auflösung 1790 fehlen Urkunden, vielleicht deswegen - so Urbans Vermutung -, weil es nie welche gegeben hat.³

2.4. Die Widerstände gegen das Schuldirektorium und das Scheitern des Reformversuchs

Die Tätigkeit des Schuldirektoriums stieß überall auf heftigen Widerstand: bei den Schulleuten, bei den Städten, bei der Kirche und bei den Landständen.

1) Vgl. Eugen Stech, Das Braunschweigische Schuldirektorium, a.a.O., S. 65 f.

2) Vgl. Artur Schmidt, Die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates, a.a.O., S. 136.

3) Vgl. Gert-H. Urban, Vom Bürger zum Menschen, von der Staats- zur öffentlichen Schule, a.a.O., S. 134.

2.4.1. Die Schulmänner

Viele Schulmänner fühlten sich bei der Auswahl der Direktatoriumsmitglieder übergangen und beklagten, daß Pädagogen aus dem Ausland für die Schulverbesserung im eigenen Land engagiert wurden, deren Fachkenntnisse man zudem bezweifelte.¹

Richter schrieb am 26.12.1785 an Hardenberg: "Den Herrn Campe lasse ich passieren als einen beliebten und gefälligen Schriftsteller. Aber bei welcher öffentlichen Schule hat er denn schon eine wahre Reformation praktisch ausgeführt? Ebenso Bahrdt-Trapp - sie haben viel Lärm gemacht, aber nirgends pro bono publico etwas Öffentliches praestiret."² Richter wurde zwar ins Direktorium berufen, aber Campe hatte ihm nur eine Alibifunktion zugeschrieben.³ Besonders Campe wurde beneidet, den der Herzog z.B. mit dem Opernhaus vor der Burg beschenkte, damit Campe dort seine "Braunschweigische Schulbuchhandlung" einrichten konnte, mit der er dann große finanzielle Erträge erzielte.⁴

2.4.2. Die Städte

Bereits 1671 hatte Braunschweig die Stadtfreiheit verloren, und dem Magistrat waren nur noch wenige Privilegien verblieben. Eines davon war es, daß in geistlichen Angelegenheiten, wozu auch die

1) Vgl. Selma Stern, Karl Wilhelm Ferdinand, a.a.O., S. 105.

2) Zit. nach Eugen Stech, Das Braunschweigische Schuldirektorium, a.a.O., S. 23.

3) Vgl. Kap. 2.2.

4) Vgl. ebd., S. 73. Vgl. Selma Stern, Karl Wilhelm Ferdinand, a.a.O., S. 105 f.

Schulsachen zählten, nicht das Konsistorium in Wolfenbüttel, sondern das geistliche Gericht (Schulaufsichtsbehörde der Schulen von Braunschweig) zuständig war, dem u.a. der Bürgermeister Hurlebusch¹ und der Generalsuperintendent Richter angehörten.

Es ist verständlich, daß die Stadt an den Resten ihrer Selbstverwaltung hing. Daher erhob man im Juni und Juli 1786 in zwei Schreiben Einspruch gegen das Schuldirektorium, der jedoch von der Regierung zurückgewiesen wurde.

Gerade Richter, der Gegner des Reformversuches, hatte als Mitglied des Gremiums kein Interesse am Abbau seiner Kompetenzen. Immerhin erreichten Stadtgeistlichkeit, Stadtmagistrat und das geistliche Gericht, daß ein Magistratsmitglied Beisitzer im Direktorium wurde.²

Der Protest der Stadt Helmstedt führte dazu, daß das Pädagogicum - zur Universität gehörend - direkt dem Herzog unterstellt wurde.³

2.4.3. Die Kirche

Neben den Landständen lag ein Zentrum des Widerstandes bei der orthodoxen, konservativen Geist-

1) Hurlebusch war Direktor des Geistlichen Gerichts und auch Mitglied der Städtischen Curie des größeren Ausschusses der Landschaft. (vgl. Hanno Schmitt, Schule im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 204, Anm. 2).

2) Vgl. Gert-H. Urban, Vom Bürger zum Menschen, von der Staats- zur öffentlichen Schule, a.a.O., S. 136. Vgl. Hanno Schmitt, Schule im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 207 f. Vgl. Eugen Stech, Das Braunschweigische Schuldirektorium, a.a.O., S. 78 f.

3) Vgl. ebd.

lichkeit, deren Vertreter¹ "Schlüsselpositionen - teilweise sogar in Personalunion - entweder in kirchlichen, städtischen oder landständischen Institutionen innehatten. Differenzen zwischen Campe und Richter erschwerten die Zusammenarbeit im Schuldirektorium nicht gerade wenig.² Ungläubige Gesinnung und unpatriotisches Verhalten warf man den Philanthropisten vor. Die Gefährdung der Religion war ein schwerer Einwand gegen das Direktorium. Die Kirche mißtraute Campe, der ursprünglich den als Rationalisten verschrieenen Theologen Bahrdt nach Braunschweig holen wollte. Stuves Berufung dagegen wurde durchgesetzt, obwohl er verdächtigt wurde, der Kirchenlehre kritisch gegenüberzustehen. Man hielt ihn für einen Deisten.³

Campe selbst verhielt sich gegenüber der Geistlichkeit nicht besonders klug. Zwar wurde sein "Pro Memoria" bezüglich der Religionsbücher im Direktorium zurückgestellt, weil - so Stuve - es nicht in den Verdacht kommen wollte, "daß es die Religion mit Gewalt umschaffen und dem Gewissen

1) "RICHTER: Generalsuperintendent von Braunschweig; in dieser Funktion war er Vorsitzender des geistlichen Ministeriums (Versammlung aller Geistlichen der Stadt Braunschweig), Mitglied des geistlichen Gerichts ... und Mitglied des Schuldirektoriums.

ABT HAESELER: Kurator der Holzmindener Klosterschule; Mitglied des Konsistoriums in Wolfenbüttel; Mitglied der geistlichen Curie des größeren Ausschusses der Landschaft. ...

VELTHUSEN ... Professor, Generalsuperintendent und Pastor in Helmstedt; Mitglied des größeren Ausschusses der Landschaft." (Hanno Schmitt, Schule im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 204, Anm. 2 und 3).

2) Vgl. Kap. 2.1.; 2.2.

3) Vgl. Eugen Stech, Das Braunschweigische Schuldirektorium, a.a.O., S. 75.

der Menschen Zwang anthun wolle".¹ Aber Richter verbreitete Campes Ansichten in der Öffentlichkeit und vermehrte so das Mißtrauen der Geistlichkeit und der übrigen Bürger, das noch stieg, als Campes "Fragmente"² Ende 1786 erschienen. Diese von der Berliner Zensur verbotene Schrift war Friedrich Wilhelm von Preußen gewidmet, in den Campe große Hoffnungen setzte. Denn "Vernunft und Aberglaube, Aufklärung und neue Verfinsterung des menschlichen Geistes, Gewissensfreiheit und Gewissenszwang liegen ... auf der Wage."³ Der neue König wird als neuer Schutzgeist der Menschheit bezeichnet.⁴

Campes Schrift war ein Versuch, Unterstützung für das braunschweigische Reformwerk in der Aufklärungsgesellschaft außerhalb des Herzogtums zu gewinnen, um mit Hilfe der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit Einfluß auf die Regierenden auszuüben.⁵

Nach der Beschreibung der miserablen Verhältnisse in den niederen Schulen fordert Campe darin ganz im Sinne des philanthropistischen Nützlichkeitsdenkens und in Anlehnung an Sextro⁶ Industrie-

-
- 1) Zit. nach Eugen Stech, Das Braunschweigische Schuldirektorium, a.a.O., S. 55.
 - 2) Joachim Heinrich Campe, Ueber einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes, a.a.O.
 - 3) Ebd., Widmung, ohne Seite.
 - 4) Vgl. ebd.
 - 5) Vgl. Hanno Schmitt, Schule im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 190.
 - 6) Heinrich Philipp Sextro, Ueber die Bildung der Jugend zur Industrie. Ein Fragment, Göttingen 1785, unveränderter Nachdruck, hrsg. von Heinz-Joachim Heydorn/Gernot Koneffke, Frankfurt 1968.

schulen auf dem Lande. Denn "in den Schulen oder nirgends muß man die Werkstatt anlegen, wenn man Menschen veredeln, Gewerbe Künste und Wissenschaften befördern, und Nahrung und öffentlichen Wohlstand seines Landes erhöhen will!"¹ Campe schwebte also eine Umstrukturierung des Schulwesens vor als Bedingung für den gesellschaftlichen Fortschritt, ganz im Sinne des Philanthropismus, der das von den Pietisten entwickelte Arbeitsethos von seiner religiösen Ausrichtung befreite und eine aufklärerische Arbeitspädagogik entwickelte, die dem Wirtschaftssystem des Merkantilismus angepaßt war. Schulfächer wie Ökonomie, Mathematik etc. werden gefordert - ganz im Gegensatz zu den Vorstellungen der Geistlichkeit, die zwar die Notwendigkeit einer verbesserten Schulbildung auf dem Lande prinzipiell einsah, aber den Schwerpunkt der Bildung auf religiöse Gegenstände legte: In seinen Gedanken über die Dorfschule schrieb daher der Abt Häseler folglich 1787 an Hardenberg: "Ich glaube, daß in den Dorfschulen folgendes müßte gelehrt werden, und was darüber ist von übel sey

- 1.) Schrifthum, freylich Glaubenslehre, am meisten aber Sittenlehre,
- 2.) recht gut lesen,
- 3.) ziemlich schreiben,
- 4.) etwas Benehmen,

1) Joachim Heinrich Campe, Ueber einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes, a.a.O., Erstes Fragment, S. 17.

- 5.) der Gebrauch des Kalenders,
- 6.) Vertilgung des einfältigen Aberglaubens, der so viel Schaden verursacht."¹

Die Bauernkinder sollen also - wie bisher - für den Ackerbau nützlich sein und religiöse Werte in der Schule verinnerlichen. Die Kirchenverwaltung hatte auch gar kein Interesse, Lehrpläne zu säkularisieren und pädagogische Fachleute in der Schulaufsicht und im Unterricht zu akzeptieren, die doch nur die Theologen verdrängen würden, die - zum Übergang - bis zum Erhalt einer eigenen Pfarrei die Lehrerstellen innehatten.

Campe forderte aber auch die Zulassung eines jeden Religionsbegriffes, "dafern er nur nicht das Daseyn eines Gottes, den Unterschied des moralischen Guten und Bösen und eine verhältnismäßige Vergeltung ausschließt, also auch über den Arianismus, Socinianismus, Naturalismus und Deismus ausbreitet."² Durch diese Religionsfreiheit sollte dem Menschen das höchste Gut, die Gewissensfreiheit, wiedergegeben werden.³

Damit erregte er besonders den Widerspruch der Geistlichkeit, die jetzt endgültig den Beweis erbracht sah, daß die Reformer die lutherische Religion abschaffen wollten. Der Streit⁴ zog sich

-
- 1) Zit. nach Hanno Schmitt, Schule im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 192.
 - 2) Joachim Heinrich Campe, Ueber einige verkannte wenigstens ungentützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes, a.a.O., Erstes Fragment, S. 90.
 - 3) Vgl. ebd., Erstes Fragment, S. 157.
 - 4) Vgl. die Ausführungen dazu bei Hanno Schmitt, Schule im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 194-203. Vgl. Ludwig Fertig, Campes politische Erziehung, a.a.O., S. 26 f.

über Jahre hin und beschäftigte Philanthropisten und ihre Gegner, die Gegenfragmente oder Stellungnahmen verfaßten und publizierten, so daß eine öffentliche Diskussion entbrannte, die auch als "Fragmentenstreit" bezeichnet wurde.¹ Obwohl Campe persönlich die besten Absichten hatte, war die Veröffentlichung der Fragmente zum Zeitpunkt der Einrichtung des Schuldirektoriums taktisch sehr ungünstig, da die sowieso schon bestehende Gegnerschaft der Kirche, die letztlich ihre Macht, ihre Herrschaft über das Schulwesen nicht verlieren wollte, noch erheblich verstärkt wurde. Die Argumente gegen eine weltliche bzw. staatliche Schulbehörde wurden geradezu von den Reformern selbst provoziert.

Schmitt vermutet, daß auch die Anhänger der Aufklärungsbewegung (außer den Reformern selbst) wahrscheinlich ähnlicher Meinung waren wie Vizekanzler von Hoym: "Hr. Rath Campe, so vernünftig er sonst sein mag, hat durch seine Fragmente, die jetzt gar nicht geschrieben werden mußten, und fuglich ungeschrieben bleiben konnten, der guten Sache mer geschadet als er Gutes stiften kann."²

1) Vgl. Eugen Stech, Das Braunschweigische Schuldirektorium, a.a.O., S. 74.

2) Brief von Hoym an Hardenberg, Wolfenbüttel, 17. Juni 1787, abgedruckt in: Hanno Schmitt, Schule im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., A-79 bis A-84, A-83 f.

2.4.4. Die Landstände

Der größte Widerstand gegen eine progressive Schulreform kam von den Landständen¹, die um ihre letzten noch verbliebenen feudalen Privilegien fürchteten.²

Auf den Landtagen von 1769 bis 1775 hatten die Stände auch die Verbesserung des Schulwesens und die Einführung neuer Schulbücher gefordert. Selbstverständlich hielt sich die angestrebte Verbesserung im Rahmen der seit Jahrhunderten festgelegten ständischen Tradition.³

Ohne Rücksprache mit den Landständen erschien die Verordnung über die Einsetzung des Schuldirektoriums, obwohl nach Art. 10 der landschaftlichen Privilegien von 1770 das Recht bestand, bei einer solchen weitreichenden Maßnahme die Stände gutachtlich zu hören.⁴ Das geschah bekanntlich nicht, und so führte der engere Ausschuß der Landstände mit dem Herzog einen Briefwechsel, in dem Bedenken gegen die fremden Schulleute geäußert wurden. Außerdem befürchtete man eine Gefährdung der Religion. Auch bat man um die Prüfung neu einzuführender Lehrbücher durch das Konsistorium. Im weiteren Verlauf des Briefwechsels,

1) Die Landstände setzten sich zusammen aus den Prälaten, Rittern und Städtevertretern.

2) Vgl. Kap. 2.2.

3) Vgl. Artur Schmidt, Die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates, a.a.O., S. 116.

4) Vgl. Artur Schmidt, Die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates, a.a.O., S. 117.

der 1787 vom größeren Ausschuß geführt wurde, begnügte man sich nicht nur mit inhaltlichen Protesten, sondern stellte das Recht des absolutistischen Herzogs zur eigenständigen Einsetzung des Schuldirektoriums juristisch in Frage. Dabei hatte sich der Herzog bei der Einsetzung des Schuldirektoriums auch auf bischöfliche Rechte gestützt und nicht allein auf die Landeshoheit.¹

Die Mitglieder der Landstände führten selbst die Schulaufsicht, soweit sie gemäß der Schulordnung und dem Herkommen dazu berechtigt waren. Mit der Übergabe der Schulaufsicht an das Schuldirektorium wurden die einzelnen landständischen Schulaufseher also einer weltlichen Behörde unterstellt, was die Stände wegen des befürchteten Einflußverlustes und der nun gegebenen Weisungsgebundenheit ablehnten. Unter der Leitung des Konsistoriums war dagegen eine Interessenkollision² in Schulsachen nicht zu befürchten. Denn kirchliche und adelige Ständevertreter waren sich einig, die bestehenden gesellschaftlichen Strukturen zur Sicherung eigener Privilegien unangetastet zu lassen. Denn wie die Kirche war auch die Ritterschaft der Meinung, daß Bildung und Aufklärung der ländlichen Bevölkerung nur in Grenzen zu wünschen sei. In einem Gutachten heißt es: "Weder die Landstände, noch die Untertanen wünschten eine andere Aufklärung, als sie sich selbst aus der Bibel, guten Schriften und der Augsburgerischen

1) Vgl. Enno Fooken, Die geistliche Schulaufsicht und ihre Kritiker im 18. Jahrhundert, a.a.O., S. 146.

2) Vgl. ebd., S. 147.

Konfession verschaffen könnten."¹ Man befürchtete, daß dank der Reformen "mehr aufgeklärte und also mehr gefährliche Bösewichter, als rechtschaffene Menschen" erzogen würden.²

Die Landstände planten sogar einen reichsgerichtlichen Prozeß gegen den Herzog; sie holten zu diesem Zwecke vorher von der juristischen Fakultät Jena ein Gutachten ein, das jedoch die Maßnahmen des Herzogs für rechtens erklärte.

- "1. 'Kann ein Herzogl. Braunschw. Landesherr neue Oberkollegia, mit Macht zu befehlen, willkürlich errichten?
2. Kann der Landesherr ein bisheriges Oberkollegium, wie das Consistorium ist, dergestalt willkürlich trennen, daß die bisher von diesem Obercollegium mit gesetzlichem Ansehen verwaltete cura scholarum diesem entzogen, und einem anderen Direktorio, mit gleicher Autorität zu befehlen, übertragen werde?'"³

Das Gutachten bejahte beide Fragen. Letztlich ging es also um einen grundsätzliche Machtkampf zwischen den Vertretern der alten Gesellschaft und dem auf Reformierung der alten Gesellschaftsordnung bedachten aufgeklärten Absolutismus.⁴ Hinter der Reform des Schulwesens standen nämlich grundlegende Pläne einer Reorganisation des absolutistischen Staates, die eine finanzielle Sanierung und eine Reform der Verwaltung bringen und

-
- 1) Eugen Stech, Das Braunschweigische Schuldirektorium, a.a.O., S. 84.
 - 2) Zit. nach ebd., S. 77.
 - 3) Zit. nach Eugen Stech, Das Braunschweigische Schuldirektorium, a.a.O., S. 83 f.
 - 4) Vgl. Hanno Schmitt, Schule im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 218.

die eine große Machterweiterung des Herzogs zur Folge haben sollte.¹

Karl Wilhelm Ferdinand setzte im Sommer 1787 dann wegen des zunehmenden Widerstandes der Landstände eine Kommission zur "Gränzbestimmung zwischen dem Fürstlichen Consistorio und dem Fürstlichen Schul-Directorio" ein. Die Landstände² boykottierten das Gremium jedoch, da sie nur unter der Bedingung der Auflösung des Direktoriums als Aufsichtsbehörde überhaupt verhandeln wollten.³ Am 12. Februar schließlich versammelten sich die Landstände zu einem Konvokationstag. Diese große Zusammenkunft war ungewöhnlich⁴. Aber in den Auseinandersetzungen mit dem Herzog wollten die Reformgegner ihre Stärke zeigen und beschlossen folgende Forderungen:

- "1. daß 'die in Schulsachen zu erlassenden Verordnungen wie bisher ... aus der fürstl. Geheimen-Raths-Stube an sie ergehen,
2. daß aus jeder ... Kurie der Stände der verschiedenen Verhältnisse wegen, ein Mitglied, so von dem größeren und engeren Ausschuß zu wählen, bey dem Schul-Collegio zugelassen würde,

-
- 1) Vgl. Hanno Schmitt, Schule im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 213.
 - 2) Vgl. Artur Schmidt, Die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates, a.a.O., S. 127.
 - 3) Vgl. Gert-H. Urban, Vom Bürger zum Menschen, von der Staats- zur öffentlichen Schule, a.a.O., S. 140.
 - 4) "So hatte es neben dem ... Landtag (1768/70) in den letzten hundert Jahren nur noch einen Landtag (1682) gegeben. 1702 berieten nur die erweiterten Ausschüsse des Landtages, und 1714, 1751 hatten sich die Stände zu Konvokationstagen versammelt." (Hanno Schmitt, Schule im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 235).

3. Im Falle, daß man nicht gehört, noch einige Rücksicht darauf genommen werde, ... zuvor die Errichtung des neuen Schul-Directorii geschehen lasse und nur aus Pflicht einem jeden Land-Stand, und für die Nachkommen, sich dagegen protestando verwahren ... und wie es nöthig erachtet wird, den Weg Rechts zu jeder Zeit zu ergreifen und die Sache bey einem der Höchsten Reichsgerichte ein- und anzuführen, vorbehalte".¹

Mit diesem Beschluß war endgültig jede Arbeit des Schuldirektoriums blockiert.

2.4.5. Die Gründe für das Scheitern des Reformversuchs

Durch herzogliche Verordnung² wurde am 6. April 1790 das Schuldirektorium aufgehoben. Die Zuständigkeit für Schulangelegenheiten wurde den Konsistorien in Wolfenbüttel und Blankenburg zurückgegeben. Auch das Braunschweiger Geistliche Gericht erhielt seine Rechte zurück.³

Warum erst zwei Jahre nach dem Konvokationsvertrag die Auferhebung erfolgte, ist - nach Schmitt - aus den Quellen nicht klar zu bestimmen.⁴ Mehrere Faktoren spielten wohl eine Rolle.

-
- 1) Zit. nach Hanno Schmitt, Schule im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 247.
 - 2) Verordnung zur Aufhebung des Schuldirektoriums, abgedruckt in: Hanno Schmitt, Schule im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., A-101.
 - 3) Vgl. Artur Schmidt, Die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates, a.a.O., S. 129. Vgl. Eugen Stech, Das Braunschweigische Schuldirektorium, a.a.O., S. 85-88.
 - 4) Vgl. Hanno Schmitt, Schule im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 264-274.

- 1) Schon ab Mitte 1787 hatten Campe, Stuve und Trapp ihren Reformversuch praktisch aufgegeben, sie wandten sich verstärkt der pädagogischen Publizistik zu. Die Bände des Revisionswerkes 5-8 erschienen 1787; Campe, Heusinger, Stuve und Trapp gaben ab Januar 1788 das "Braunschweigische Journal" heraus, das sich zu einem führenden Diskussionsorgan für die Anhänger radikaler Aufklärung in Deutschland entwickelte¹, während die politischen Ereignisse² in Preußen (Zedlitz' Ablösung durch Wöllner³ und dessen Religions- und Zensuredikt von 1788) eine restaurative Phase eröffneten. Campe griff im Journal das Wöllnersche Religionsedikt an und ließ in der "Braunschweigischen Schulbuchhandlung" Schriften drucken, die in Preußen verboten waren. 1789 reiste Campe mit seinem ehemaligen Schüler Wilhelm

-
- 1) Vgl. Helmut König, Das Braunschweigische Journal. Ein Dokument der fortschrittlichen deutschen Lehrerschaft aus der Zeit der französischen Revolution. In: Pädagogik 7. Jg. (1952), S. 650-674.
 - 2) Es herrschte auch in Preußen aufgrund der Ereignisse in Frankreich Angst vor revolutionären Umtrieben.
 - 3) Johann Christoph Wöllner war seit 1788 als religiös-orthodoxer Nachfolger des aufgeklärten und philanthropistisch eingestellten Zedlitz Chef des geistlichen Departements der lutherischen Schul- und Kirchensachen sowie Justizminister. Wichtigste Aufgabe der Schule sollte wieder die Vermittlung religiöser Gesinnung statt nützlicher Fachbildung sein. Die Religion wird zum Instrument der Disziplinierung, die Staatsmacht wird geschützt, weil der absolutistische Herrscher sich auf seine von Gott gegebene Legitimation stützt. (Vgl. dazu ausführlich Karl-Ernst Jeismann, Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, a.a.O., S. 119-131).

von Humboldt nach Paris und schrieb begeisterte Briefe¹ über die Revolution in Frankreich, die das Braunschweigische Journal veröffentlichte. Dort schrieben gegen die Reaktion in Preußen neben Campe auch Stuve und Trapp, so daß Wöllner Braunschweig "le foyer de la révolution en Allemagne"² nannte. Aufgrund der neuen politischen Situation wird die Übereinstimmung zwischen dem aufgeklärten Staat und den die Erziehung und das Gemeinwohl fördernden Ideen brüchig, denn der Staat wendet sich ab. Die angenommene Interessenidentität löst sich auf.

- 2) Die Widerstände besonders seitens der Kirche und der Landstände vereitelten den Reformversuch, weil beide Gruppen aus eigenen Interessen letztlich
 - a) eine Stärkung der herzoglichen Macht verhindern,
 - b) die überkommene feudal-ständische Gesellschaftsstruktur beibehalten und
 - c) die lutherische Religion festschreiben wollten.
- 3) In der Person Karl Wilhelm Ferdinands war wiederum der harte Durchsetzungswille nicht vorhanden, obwohl die Juristen aus Jena seine Kompetenzen bezüglich der Einsetzung des Schuldirektoriums bestätigt hatten. Wegen des

1) Joachim Heinrich Campe, Briefe aus Paris während der Französischen Revolution geschrieben, neu hrsg. von Helmut König, Berlin 1961.

2) Zit. nach Ulrich Herrmann, Modell der Schulreform, a.a.O., S. 177.

enormen staatlichen Finanzbedarfes mußte der Herzog das ständische Steuerbewilligungsrecht in Anspruch nehmen, so daß die Durchsetzung einer Schulreform gegen den ausdrücklichen Widerspruch der Stände nicht in Frage kam.¹

- 4) Aufgrund der außenpolitischen Abhängigkeit Braunschweigs von Preußen² griffen die politischen Ereignisse der Restaurationszeit auch auf das Herzogtum über. Sie zwangen K.W. Ferdinand, die eigene freie aufklärerische Gesinnung zu verleugnen und die aufkommende Reaktion zu unterstützen, und das spätestens, nachdem von der preußischen Regierung ein Schreiben eintraf mit der Aufforderung, der zügellosen Kritik und dem revolutionären Treiben der Schulreformer Einhalt zu gebieten.³ Auf den Streit um die den Philanthropisten zugesicherte Preßfreiheit soll hier nicht näher eingegangen werden.⁴ Es sei nur gesagt, daß die letzten 16 Nummern des Braunschweigischen Journals ab 1792 als "Schleswigsches Journal" nur in Altona erscheinen durften; die meisten Artikel wurden anonym veröffentlicht.

Die partielle Interessenidentität zwischen Politik und Pädagogik wurde also in Braunschweig relativ rasch wieder aufgehoben. Die Reformer konn-

1) Vgl. Kap. 1.2.2. und 1.2.3.

2) Vgl. Kap. 1.2.1.

3) Vgl. Artur Schmidt, Die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates, a.a.O., S. 58-60.

4) Vgl. dazu Selma Stern, Ein Kampf um die Pressfreiheit in Braunschweig in der Zeit der französischen Revolution. In: Jahrbuch des Geschichtsvereins für das Hgtm. Braunschweig, 14. Jg. (1915/16), Wolfenbüttel 1916, S. 18-76.

ten sich gegen ihre innenpolitischen Gegner nicht durchsetzen.

Ein wichtiger Grund für das Scheitern liegt also darin, daß die philanthropistischen Reforminhalte dem Interesse des absolutistischen Staates an seiner Machterhaltung und -erweiterung letztlich doch entgegenstanden. Gesellschaftliche Strukturen können auch durch einen aufgeklärten, reformwilligen Herrscher nicht ohne Gefährdung seiner eigenen Machtposition aufgebrochen werden. Vielmehr muß jede Reforminitiative auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen abgesichert werden; Experten oder Politiker allein setzten sich der Gefahr aus, daß die "Empfehlungen zwischen gesellschaftlichen Bedürfnissen und Erwartungen und politischen Entscheidungen zur Wirkungslosigkeit zerrieben"¹ werden.

Auch Trapp erkannte 1792: "Ich vergaß, daß alle durch Macht veranstaltete Einrichtungen, die nicht die Befestigung und Vergrößerung dieser Macht und ihrer Verwalter zur Absicht haben - und das sollte doch die von mir gewünschte Schulverbesserung nicht, weder geradezu noch durch Umwege - nie gehörig durchgedacht, nie auf die schicklichste Art eingeführt, und nie vervollkommenet werden."²

1) Ulrich Herrmann, Modell der Schulreform, a.a.O., S. 179.

2) Ernst Christian Trapp (anonym), Von der Nothwendigkeit öffentlicher Schulen und von ihrem Verhältnisse zu Staat und Kirche, in: Allgemeine Revision, 16. Theil, Wien/Braunschweig 1792, a.a.O., S. 1-43; unveränderter Neudruck, Vaduz/Lichtenstein 1979. Nach dieser Ausgabe wird im folgenden zitiert: hier S. 8.

3. Das Strafproblem in der Schule
im Spannungsfeld von Politik und Pädagogik

Die zeitweilig bestehende partielle Interessenidentität von Politik und Pädagogik im Bereich der Schule hatte sich gegen Ende des 18. Jahrhunderts, wie am Beispiel des gescheiterten Schuldirektoriums in Braunschweig aufgezeigt wurde, wieder aufgelöst. Diese Entwicklung ließ auch das traditionelle Problem der Strafe in der Schule nicht unberührt. Die Behandlung dieses Problems an den Gymnasien wird im folgenden als Beispiel dafür herangezogen, wie sich das Spannungsverhältnis von Politik und Pädagogik bis auf die Ebene der schulischen Alltagspraxis bemerkbar macht. Dabei geht die Untersuchung von folgenden Arbeitshypothesen aus:

- 1) Während der Zeit partieller Interessenidentität zwischen staatlicher Reformpolitik und pädagogischer Schulreform läßt sich ein "pädagogischer" Einfluß auf die Schulstrafe feststellen, der sich auch in staatlichen Verfügungen und Erlassen sowie in Schulordnungen festmachen läßt.
- 2) In Zeiten einer befürchteten Veränderung der politischen Herrschaftsverhältnisse wirkt sich dagegen der unmittelbare Einfluß, dem die Schuldisziplin durch die staatlichen Organe ausgesetzt ist, über Verordnungen und Anweisungen direkt auf schulische Alltagspraxis aus.
- 3) Je mehr der Staat die Schuldisziplin zum Zwecke der Herrschaftssicherung nutzt, wird das Gymnasium von dieser Entwicklung betroffen, weil ihm vor allem die Aufgabe zukommt, die staatstragende Schicht der Gebildeten zu erziehen.

- 4) Im Zuge der Politisierung der Schule aber fällt auch die pädagogische Lehrmeinung über die Schulstrafe und die erzieherische Einstellung zum Kind hinter den Stand der Aufklärungspädagogik wieder zurück.

3.1. Die Legitimationsproblematik der Strafe in der Pädagogik des 18. Jahrhunderts

Im Rahmen des braunschweigischen Schulreformversuchs wurde 1787 eine neue Schulordnung¹ für das Holzmindener Gymnasium, der früheren Amelungsborner Klosterschule, ausgearbeitet.

Darin waren neue Bestimmungen zur Schuldisziplin im Geiste des Philanthropismus enthalten, die in starkem Kontrast zu den alten pietistisch geprägten Schulgesetzen von 1756 standen. Bevor die Paragraphen der beiden Ordnungen bezüglich der Strafe miteinander verglichen werden, sind ihre theoretischen Grundlagen - vertreten durch August Hermann Francke einerseits und Joachim Heinrich Campe andererseits - zu erläutern.

1) Diese Schulordnung ist im Kap. 2.3.4. bereits - unter Aussparung der Ausführungen zur Schulstrafe - dargestellt worden.

3.1.1. August Hermann Francke: Strafe als Erziehungsmittel

Bis zum Auftreten des Philanthropismus ist Franckes¹ Begründung der Strafe für das 18. Jahrhundert von grundlegender Bedeutung gewesen. Die pädagogischen Lehrbücher verwiesen bezüglich des Strafproblems auf ihn, und auch in staatlichen Schulordnungen fanden sich seine Anschauungen darüber wieder.

Grundlagen der Pädagogik Franckes und seiner Straftheorie liegen im Pietismus², der Christentum als Tat einfordert. Franckes erzieherische Arbeit und seine Erziehungsidee standen im Dienst der religiösen Aufgabe: der Hinführung zum Christentum. Glaube und Erziehung bildeten für ihn eine Einheit.³ Die pietistische Maxime "ora et labora" entsprach gleichzeitig auch den wirtschaftspolitischen Interessen des absolutistischen Staates. Die Arbeit wurde zum diesseitigen Zweck des Lebens erhoben, der auf das Jenseits vorbereiten sollte. Ökonomischer Erfolg konnte so durchaus als Beweis für ein gottesfürchtiges Leben verstanden werden.

-
- 1) Zur Biographie und zum Werk vgl. Gerhard Ringshaus, August Hermann Francke (1663-1727), in: Hans Scheuerl, Klassiker der Pädagogik, a.a.O., S. 83-93. Vgl. Hermann Lorenzen, Werk und Persönlichkeit des Lehrers und Erziehers August Hermann Francke, in: August Hermann Francke, Pädagogische Schriften, besorgt von Hermann Lorenzen, Paderborn 1957, S. 133-138.
 - 2) Zum Pietismus vgl. Herwig Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik, a.a.O., S. 48-51.
 - 3) Vgl. Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O.

"Gottseligkeit" und "christliche Klugheit"¹ sind bei Francke die wichtigsten Erziehungsziele. Damit nimmt Francke "das Praktisch-Vernunftgemäße, das zur Bewältigung des Lebens ... nötig ist und zu Taten befähigt, die der Ehre Gottes dienen" auf.² Aber: "Der Pietist rechtfertigte die Berufs- und Standeserziehung mit dem Tatchristentum, der Merkantilismus mit der Staatswohlfahrt, ... der Philanthrop mit der Glückseligkeit des einzelnen Menschen oder als betonter Aufklärer mit dem Fortschritt des Menschengeschlechts."³ Die christliche Klugheit dient folglich in erster Linie der Ehre Gottes und steht im Gegensatz zur "weltlichen Klugheit", die auch mit Lastern wie Betrug und Arglist einhergeht.

Hauptziel der Erziehung ist die "Gottseligkeit": "Die Ehre Gottes muß in allen Dingen, aber absonderlich in Auferziehung und Unterweisung der Kinder als der Hauptzweck immer vor Augen sein, sowohl dem Praeceptor als den Untergebenen selbst."⁴ Dieses Ziel wird mit Hilfe von "Furcht und Liebe"⁵ erreicht. Furcht führt zum Gehorsam gegenüber Gottes Geboten, Liebe soll Vertrauen zu Gott aufbauen. Mir erscheinen diese Elemente einer Gottesbeziehung als entgegengesetzte, Angst und Vertrauen schließen einander aus, so daß letztlich bei Francke die Ausbildung des Gehor-

1) August Hermann Francke, Pädagogische Schriften, a.a.O., S. 13.

2) Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., S. 32.

3) Herwig Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik, a.a.O., S. 52.

4) August Hermann Francke, Pädagogische Schriften, a.a.O., S. 13.

5) Ebd., S. 14.

sams überwiegt, der gerade auch als Zuchtmaßnahme besonders gefördert wird.

"Wahrheit, Gehorsam und Fleiß"¹ sind die drei Tugenden, die man bei Kindern herausbilden muß. Ihnen stehen die Laster "Lügen, Eigenwille und Müßiggang"² entgegen. Die Aufgabe der Erziehung ist demnach bestimmt durch das "dualistische Bild der menschlichen Seele, in der sich der Kampf zwischen dem Guten und dem Bösen vollzieht."³ Die Überwindung des Bösen ist angesagt.

Franckes Erziehung stellt sich "als eine von christlicher Liebe getragene und durch starke autoritative Kraft bestimmte Gemeinschaftserziehung" dar, "die durch Anweisungen bis in Details geregelt und festgelegt ist."⁴

Die autoritative Kraft läßt sich am Begriff der "christlichen Zucht" festmachen. "Christliche Zucht und Bestrafung der Bosheit an den Kindern ist in den Schulen sehr notwendig und von Gott in seinem Wort auch ernstlich anbefohlen."⁵ Zucht wird als strenge Erziehung verstanden, die als Mittel auch die Strafe einbezieht. Denn der Gehorsam "ist die eigentliche Tugend, welche den Kindern in Heiliger Schrift mit hinzugesetzter Verheißung anbefohlen,"⁶ wird. Durch den Gehorsam

1) Vgl. August Hermann Francke, Pädagogische Schriften, a.a.O., S. 28, 29, 30.

2) Vgl. ebd., S. 29.

3) Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., S. 32.

4) Ebd., S. 33.

5) August Hermann Francke, Pädagogische Schriften, a.a.O., S. 107.

6) Ebd., S. 30.

wird die "Herrschaft des eigenen Willens ... niedergelegt ... und das Herz immer mehr und mehr erniedrigt und demütig gemacht."¹ Mit der Forderung nach absolutem Gehorsam des Kindes unterstützt Franckes Erziehungskonzept die gesellschaftspolitischen Absichten des absolutistischen Staates. Auch der Untertan mußte damals ohne Widerspruch gehorchen: Der Gehorsam als Haupttugend des Erwachsenen ist somit auch ganz selbstverständlich die Tugend des Kindes zur Vorbereitung auf sein späteres Leben. Auch im erzieherischen Bereich des Hausvaterstandes bewertete man den Gehorsam als eine der wichtigsten Tugenden.² Zwar war das Ziel der Gehorsamserziehung die "Ehre Gottes" und damit ein anderes als das des absolutistischen Staates, die Methoden ließen sich jedoch mit geringen Veränderungen für beide Ziele verwenden.³ Man kann daher sagen, daß der Pietismus "... manche gute Seele gemordet ..." hat.⁴

Der Tagesablauf in den Franckschen Anstalten war bis in alle Einzelheiten durch Arbeiten gere-

1) August Hermann Francke, Pädagogische Schriften, a.a.O., S. 29.

2) Vgl. Rudolf Biermann, Die pädagogische Begründung der Belohnungen und Strafen in der Erziehung bei Basedow, Campe und Salzmann. Ein Beitrag zur Wandlung des Philanthropismus zu einem pädagogischen Individualismus auf dem Hintergrund der Aufklärung, phil. Diss. Bochum 1970, S. 49.

3) Vgl. Helmut Arndt, Die Strafe als Unterbrechung pädagogischer Tätigkeit. Ein Beitrag zur "Aufklärung" der "Erziehungsstrafen" im 18. Jahrhundert, phil. Diss. Gießen 1967, S. 7.

4) Zit. nach ebd.

gelt,¹ von Spielen und Tanzen hielt Francke nichts. Alle erzieherischen Maßnahmen dienten als Mittel zum Erreichen des Hauptzweckes, auch die Strafe.²

3.1.1.1. Die religiöse Begründung der Strafe

Francke formuliert, daß der Hauptzweck³ der Erziehung nur durch das Mittel der "cultura animi"⁴ (die Gemütspflege) erreicht werden könne.

-
- 1) "Die Beanspruchung der Jugendlichen geschah in einem für die heutigen Begriffe unvorstellbaren Ausmaß. In den deutschen Schulen hatten die Schüler täglich 6-7 und in den lateinischen 7 Stunden Unterricht, davon allein 3-4 Stunden Religionsübungen. Dazu kamen die Betstunden und Gottesdienstbesuche. Schulferien gab es nicht." (Hermann Lorenzen, Werk und Persönlichkeit des Lehrers und Erziehers August Hermann Francke, a.a.O., S. 135.)
 - 2) Auf Franckes reformerische Bedeutung, bezüglich der Hallenser Anstalten, der Lehrerbildung, der Beachtung der Realien wird hier nicht eingegangen, ebenso wenig wie auf seine Stellung zwischen Orthodoxie und Aufklärung. (Vgl. Herwig Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik, a.a.O., S. 51-54. Vgl. Wolfgang Neugebauer, Absolutistischer Staat und Schulk Wirklichkeit in Brandenburg-Preussen, Berlin 1985, S. 49-64. Vgl. zum Hallischen Pietismus als politisch-soziale Reformbewegung Carl Hinrichs, Preußen als historisches Problem. Gesammelte Abhandlungen, hrsg. von Gerhard Oestreich, Berlin 1964, S. 171-184. Vgl. Barbara Herrmann, Die ungewollte und die gewollte Welt. Eine Studie zur politischen Pädagogik des A.H. Francke, phil. Diss. Münster 1983.)
 - 3) "Der vornehmste Endzweck ... ist, daß die Kinder vor allen Dingen zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi und zu einem rechtschaffenen Christentum wohl angeführt werden mögen." (August Hermann Francke, Pädagogische Schriften, a.a.O., S. 67.)
 - 4) Ebd., S. 14.

Auf der ersten Stufe der "cultura animi" muß der Mensch von seiner Bosheit, die er per Erbsünde erhalten hat, befreit werden. Hier ist innerhalb des Erziehungssystems der Ort der Strafe zu finden. "Es kommt zwar die Bosheit der Menschen nicht hauptsächlich her aus Mangel guter Auferziehung oder aus gegebenen Ärgernissen, sondern vielmehr aus dem innerlichen bösen Samen des menschlichen Herzens; doch gelangt der böse Samen durch üble Auferziehung zur bösen Frucht, und deshalb muß die Jugend durch gute Erziehung zur heiligen Übung der Gottseligkeit und zum Streit wider die innerliche Bosheit angewiesen werden, welches denn durch wohl eingerichtete Schulen am besten erhalten werden kann."¹ Schon das Kind ist böse, und die böse Tat wird von Francke "Verbrechen" genannt. "Wenn aber das Verbrechen allen Kindern offenbar ist, so wird es ... auf christliche Weise bestraft."²

"Verbrechen" bedeutet im 17. Jahrhundert "Brechen des Gesetzes"³. Die Kinder selbst werden von Francke jedoch nicht als "Verbrecher" bezeichnet. Trotzdem bleibt die Parallelität bewußt bestehen zwischen dem ungesetzlichen Handeln eines Erwachsenen und dem eines Kindes. Von einer kindgemäßen Beurteilung kindlichen Fehlverhaltens ist hier nichts zu spüren. Die unrechtmäßigen Taten stehen auf der gleichen Stufe wie die der Erwachsenen und sind entsprechend hart zu bestrafen, um den kindlichen Eigenwillen zu brechen, das Böse aus-

1) August Hermann Francke, Pädagogische Schriften, a.a.O., S. 92.

2) Ebd., S. 114, vgl. S. 108.

3) Vgl. Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., S. 39.

zutreiben und den erforderlichen Gehorsam zu fördern.

Unter Eigenwille wird der böse Wille des Kindes verstanden, "als Widerstand gegen den eigenen höheren Willen des Kindes selbst"¹, denn der Eigenwille stammt aus der "Natur" des Kindes und ist ererbt. Ihn zu überwinden ist die schwierigste Aufgabe der Erziehung, hinter der die intellektuelle Bildung zurücktritt. Die Strafe ist Gewalt, damit der Eigenwille nicht nur gebeugt, sondern gebrochen wird.² Das bedeutet folglich, daß physische Gewalt angemessen ist, daß gerade körperliche Strafen erforderlich werden.

"Die wahre Gemütspflege geht auf den Willen und Verstand. Wo man nur auf eines unter beiden sein Absehen hat, ist nichts Gutes zu hoffen. Am meisten ist wohl daran gelegen, daß der natürliche Eigenwille gebrochen werde."³ Weiter heißt es unter Berufung auf alttestamentliche Sprüche, daß man "dem Bösen wehren" muß "mit harter Strafe und mit ernstestn Schlägen, die man fühlt."⁴ Immer wieder bezieht Francke sich aufs Alte Testament⁵, das hinweist auf die notwendige körperliche Strafe zum Wohl des Kindes, das die Gebote Gottes erfüllen und nicht aufsässig sein soll, weder gegenüber seinem Lehrer, noch der Kirche, noch

1) Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., S. 40.

2) Vgl.

3) August Hermann Francke, Pädagogische Schriften, a.a.O., S. 15.

4) Ebd., S. 115.

5) Vgl. ebd., S. 23, S. 108, S. 115; vgl. Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, S. 37.

dem Staat. Diese "religiös fundierte Erziehung zur Untertanengesinnung in den protestantischen Territorialstaaten fand in der im 19. Jahrhundert entstandenen Volksschule ihre ungebrochene Fortsetzung."¹

3.1.1.2. Die Instruktionen für die Strafausübung

Aufgrund des alltäglichen Mißbrauchs der Strafe in den Schulen warnte Francke vor Strafmaßnahmen, die aus ungerechter, maßloser oder falscher Erziehungsabsicht kommen. Ein Beispiel für solche Züchtigungspraxis liefert ein schwäbischer Lehrer: er führte Buch über die von ihm verhängten Strafen während seiner fast 52jährigen Amtszeit: "911527 Stockschläge, 124010 Rutenhiebe, 20989 Pfötchen und Klappe mit dem Lineal, 136715 Handschmisze, 10235 Maulschellen, 7905 Ohrfeigen, 1115800 Kopfnüsse und 22763 ... Schläge ... mit Bibel, Katechismus, Gesangbuch und Grammatik. 777 mal hatte er Knaben auf Erbsen knien lassen, 613 auf ein dreieckiges Stück Holz." Weitere Beispiele folgen in der Aufzählung.²

Wenngleich eventuelle Übertreibungen mitzuberücksichtigen sind, steht dennoch fest, daß im 18. Jahrhundert diese geschilderte Strafausübung kein Einzelfall war. "Überhaupt waren Stockprügel, Ohrfeigen Ruthenstreiche, womit nicht selten öffentliche unanständige Entblößungen verbunden waren, Faustschläge, Mißhandlungen mit einem

1) Renate Flissikowski, Vom Prügelstock zur Erziehungsklasse für "schwierige" Kinder, a.a.O., S. 62.

2) Zit. ebd., S. 71.

Schlüssel oder einem eisernen Lineal, alle Arten von Beschimpfungen durch Scheltworte und durch Knien, durch Ekelnamen, langwierige Absonderungen u. dgl. die hauptsächlichsten *m o r a l i - s c h e n* Mittel, wodurch für die Erziehung der Schüler gearbeitet wurde."¹

Francke selbst protestierte gegen solche Straf-Gepflogenheiten in seinen Anstalten: "Kein Kind ist auf den Kopf weder mit der Hand, noch mit einem Stecken, noch mit einer Rute, noch mit einem Buch zu schlagen. ... Auch soll kein Kind mit den Armen hin und hergerissen werden, bei den Haaren gerauft, noch ihnen mit dem Stecken Knippen auf die Finger oder Schläge in die Hände gegeben werden ..., daß die Kinder Schwielen und aufgelaufene Hände und Arme mit nach Hause bringen."² Ausdrücklich wendet sich Francke gegen Strafen, die nicht überlegt und nicht im Sinne des Hauptzweckes der Erziehung getätigt werden, d.h. willkürlich oder brutal sind.

Die obigen Anweisungen stammen aus der "INSTRUC-TION FÜR DIE PRAICEPTORES, was sie bei der Disci-plin wohl zu beobachten haben"³. In 63 gesetz-ähnlich formulierten Abschnitten wird eine Straf-ordnung für die Internatserziehung aufgestellt,

-
- 1) Zit. nach Rudolf Biermann, Die pädagogische Begründung der Belohnungen und Strafen in der Erziehung bei Basedow, Campe und Salzmann, a.a.O., S. 36. Weitere überzeugende Beispiele in Helmut Arndt, Die Strafe als Unterbrechung pädagogischer Tätigkeit, a.a.O., S. 76-150. Vgl. auch Renate Flissikowski, Vom Prügelstock zur Erziehungsklasse für "schwierige" Kinder, a.a.O., S. 61-76.
 - 2) August Hermann Francke, Pädagogische Schriften, a.a.O., S. 112 f.
 - 3) Ebd., S. 107-119. Entstehungszeit wahrscheinlich 1713.

die sowohl die praktische Handhabung der Strafe regelt wie die sie bestimmende Gesinnung des Strafenden. Diese Instruction wurde später zum direkten Vorbild vieler staatlicher Schulordnungen, da die Schulbehörden des Absolutismus darin ein wichtiges Instrumentarium zur Züchtigung gehorsamer Untertanen erkannten¹; Teilaspekte davon fanden auch Aufnahme in pädagogischen Lehrbüchern des 19. Jahrhunderts oder in der Strafpraxis selbst.²

Folgende Prinzipien der Strafanwendung lassen sich aus der "Instruction" ableiten:

Väterliches Strafen

"Ein Praeceptor soll auch nicht mürrisch noch unfreundlich, sondern wie ein Vater liebevoll, jedoch auch ernsthaftig gegen die anvertraute Jugend sich bezeugen".³ Mit dem Rückgriff auf das Bild des Vaters steht Francke in der christlichen Tradition.⁴ "Eine religiöse Beziehung ist in der Vaternvorstellung immer mit enthalten. Das Vaterbild trägt die Züge einer patriarchalischen Gestalt. Der Vater führt das Regiment, besitzt Wür-

1) Vgl. Helmut Arndt, Die Strafe als Unterbrechung pädagogischer Tätigkeit, a.a.O., S. 155.

2) Vgl. Kap. 3.2.

3) August Hermann Francke, Pädagogische Schriften, a.a.O., S. 108.

4) Auch Johann Amos Comenius (1592-1670) schrieb, daß die Strafe dem väterlichen Wohlwollen entspringe und solche als Mittel der Vergeltung abzulehnen seien. Der Lehrer soll immer Vorbild sein und in väterlicher Zuneigung handeln. (Vgl. Ludwig Fertig, Zeitgeist und Erziehungskunst. Eine Einführung in eine Kulturgeschichte der Erziehung in Deutschland von 1600 bis 1900, Darmstadt 1984, S. 112 f. Vgl. Ursula Hagemeister, Die Schuld disziplin, Weinheim und Berlin 1968, S. 52-65.)

de und Ansehen, eine natürliche Autorität, und ist Gehorsam gewohnt"¹. Parallelen zum absolutistischen Herrscherverhalten sind leicht zu ziehen, die Beschreibung des Vaterbildes ist direkt auf das Herrscherbild übertragbar bzw. davon abgeleitet. Daher sind die pietistischen Anschauungen zum Strafproblem in so vielen amtlichen Schulordnungen wiederzufinden, und das fast wörtlich. An dem Vorbild des stafenden Vaters soll sich auch der strafende Erzieher orientieren: Väterliches Strafen meint eine erzieherische Ausübung derselben nach familiären Prinzipien wie Liebe, Sorgfalt, Fürsorge, Überlegenheit, aber auch Autorität und Strenge.² Väterliche Zucht war die von Gott befohlene Zucht im Gegensatz zu einer nur "äußerlichen" Zucht.³ "Väterlich" war für Francke gleichbedeutend mit "maßvoll". Hierin zeigt sich nach Arndt eine gewisse Paradoxie der religiösen Strafbegründung bei Francke. "Der Züchtende hat Macht über den zu Züchtenden (sic!), fordert absoluten Nachvollzug gesetzter Normen, zwingt zum Dienen und hebt damit Erziehung auf."⁴ Francke wendet sich gegen jedes Strafen aus "dem Affect des Zorns" und vertritt die Meinung daß, "ein Praeceptor sonderlich zusehen muß, daß er mit der Hilfe Gottes ein Herr über sich und seine Affec-

1) Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., S. 44.

2) Vgl. ebd., S. 45.

3) Vgl. Helmut Arndt, Die Strafe als Unterbrechung pädagogischer Tätigkeit, a.a.O., S. 9.

4) Ebd.

ten werde. Denn sonst ist er nicht tüchtig, über christliche Zucht zu halten und das Böse väterlich und ernst zu bestrafen."¹ Ohne die Beachtung dieser Regel schadet Strafe eher dem Kind, als daß sie ihm nützt.

Warnungen und Belehrungen

Bevor der Lehrer eine Strafe anwendet, soll dem Kind durch Warnungen und Belehrungen die Schulordnung und das Vorgehen danach verdeutlicht werden. Wird eine Strafe ausgeführt, muß dem Schüler die Beziehung zu seiner Tat aufgezeigt werden.

"Ist auch hoch vonnöten, daß man die rechte Gradus bei den Kindern gebrauche und nicht mit der Schärfe, sondern mit Freundlichkeit, nicht mit Schlägen, sondern mit Worten den Anfang mache. Zu hart ist es, wenn man die Kinder mit Schlägen tractiret einer Sache wegen, darin man sie vorher noch nicht belehrt hat, daß es unrecht sei, noch sie mit Worten ermahnt, daß sie sich davor hüten sollen. Denn die Kinder müssen erkennen und in ihren Gewissen überzeugt sein, daß sie die Bestrafung wohl verdient haben, deretwegen man ihnen ihr Verbrechen auch zu der Zeit, wenn man sie bestraft, vorstellen muß, daß sie nicht Ursache finden zu klagen, daß sie vergeblich geschlagen werden, es sei denn, daß die gegenwärtigen Umstände ihnen ohnedem genug die Ursache der Bestrafung zu erkennen geben."²

Gleich am Anfang dieser Regel wird von "Graden" gesprochen. Es gibt Stufen der Ermahnung (gradus

1) Hermann Francke, Pädagogische Schriften, a.a.O., S. 107. Vgl. ebd., S. 118.

2) Ebd., S. 40.

admonicionum)¹, und bevor ein Kind geschlagen werden darf, soll "wenigstens dreimal eine Warnung und mündliche Bestrafung vorhergegangen"² sein. Bei Francke gibt es auch schon Strafabstufungen, die dann im 19. Jahrhundert noch verfeinert werden: "In der Bestrafung aber ist, wenn es das erstemal ist, gar gelinde zu verfahren, zum andernmal etwas schärfer und so ferner".³ Das Schimpfen, das immer aus dem Affekt resultiert, verurteilt Francke. Die Beschimpfung von Schülern als "Ochsen, Esel, Schweine, Hunde, Bestien, Narren, Halunken, Sauhirten etc."⁴ ist verboten, weil durch sie eher erbittert als gebessert wird. Solche Beschimpfungen geben aber einen Hinweis darauf, wie das in der Praxis übliche Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler im 18. Jahrhundert gewesen sein muß.

Strafarten

Wegen schlechter Leistungen oder mangelnder Auffassungsgabe durfte nach Francke kein Kind gezüchtigt werden. "Um des Lernens willen und, wenn ein Kind etwas nicht alsbald begreifen kann, es sei im Lateinischen oder im Griechischen oder im Hebräischen oder im Rechnen oder im Singen oder im Catechismo oder im Lesen oder in anderen Dingen, soll kein Kind ausgescholten oder geschlagen werden".⁵ Praxisberichte sprechen vom Gegenteil:

1) Vgl. Hermann Francke, Pädagogische Schriften, a.a.O., S. 108.

2) Ebd.

3) Ebd., S. 110.

4) Ebd.

5) Ebd., S. 111.

Unter den 911527 Stockschlägen des Lehrers Häuberle waren 800000 für nicht erlernte lateinische Vokabeln, und unter den 124000 Rutenhieben 36000 für nicht erlernte Bibelsprüche und Liederverse.¹

Als Strafarten nennt Francke Schläge mit der Rute auf die Hand (Handschmitze) oder auf das Gesäß (Schillinge). Ohrfeigen und Mauschellen sind wegen eventueller seelischer oder körperlicher Schäden verboten, ebenso das Strafknieen und der Freiheitsentzug durch Einsperren, um Schaden an der Gesundheit abzuwenden. Neben der körperlichen Strafe werden Verweise und Tadel vorgeschlagen.² Das Ausmaß der Strafe ist individuell zu bestimmen: "Wenn ein böses Kind soll gestraft werden, so muß ein kleines Kind, das eine zarte Haut hat, nicht so stark geschlagen werden als ein Großes, das eine harte Haut hat und die Schläge sobald nicht fühlt."³

Im Vergleich zu den bei Arndt geschilderten Strafarten⁴ sind die Franckes noch als "milde" zu bezeichnen. Arndt nennt fünf gängige Strafarten:

1. verschiedene Formen des Ausschlusses;
2. brutale körperliche Züchtigung;
3. Entzugsstrafen bezogen auf Essen und Karzer;

1) Vgl. Renate Flissikowski, Vom Prügelstock zur Erziehungsklasse für "schwierige" Kinder, a.a.O., S. 71.

2) Vgl. August Hermann Francke, Pädagogische Schriften, a.a.O., S. 112 f.

3) Ebd., S. 114.

4) Vgl. Helmut Arndt, Die Strafe als Unterbrechung pädagogischer Tätigkeit, a.a.O., S. 125-150.

4. Strafen durch Infamie und Schimpfnamen;
5. Abbitte, Ermahnung und Verweis.¹

Nach Beendigung der Bestrafung war es Pflicht des Schülers, dem Lehrer "die Hände" zu geben "für die väterliche Züchtigung und mit Verleihung göttlicher Hilfe Besserung" zu loben.² Wahrscheinlich hat diese Vorschrift allerdings bei dem Schüler eher Unaufrichtigkeit und Heuchelei zur Folge als wirkliche Einsicht über sein Vergehen.

Ansätze für eine Kritik an der damals üblichen grausamen Strafpraxis sind zwar seinerzeit schon zu erkennen. Dennoch legitimierte die "Instruction" auch weiterhin, daß in die Hand des Lehrers eine Macht über seine Zöglinge gelegt war, die den geforderten Gehorsam notfalls auch gewaltsam erzwingen konnte. Die Auswirkung auf die Schulgesetzgebung beschreibt Arndt so: "Der im Strafsystem der Pietisten geforderte absolute Gehorsam war dem Absolutismus des 18. Jahrhunderts Anlaß genug, die religiöse Strafbegründung des Pietismus während des ganzen 18. Jahrhunderts in seinen Schulordnungen zu sanktionieren"³. Das geschah z.B. 1763 im "General-Landschul-Reglement" Preu-

-
- 1) Vgl. Helmut Arndt, Die Strafe als Unterbrechung pädagogischer Tätigkeit, a.a.O., S. 125.
 - 2) August Hermann Francke, Pädagogische Schriften, a.a.O., S. 116.
 - 3) Helmut Arndt, Die Strafe als Unterbrechung pädagogischer Tätigkeit, a.a.O., S. 13 f.

Bens¹ oder in der "Schulordnung der Stadt Holz-
minden" von 1756.

Eine Ausnahme bildete lediglich die philanthropi-
stisch geprägte Holzmindener Schulordnung von
1787.²

3.1.1.3. Die Schulordnung der Stadt Holzminden (1756)

Der absolutistische Herzog Karl der I. von Braun-
schweig³ setzte am 18. Dezember 1756 die sehr
umfangreiche "ORDNUNG DER VEREINIGTEN AMELUNGS-
BORNSCHEN CLOSTER- UND STADTSCHULE ZU HOLZMIN-
DEN"⁴ in Kraft. In wörtlicher Übereinstimmung mit

-
- 1) "§ 22. Die Disciplin muß weislich geschehen:
so daß den Kindern die Eigenliebe als die
Quelle aller Sünden entdeckt und ihre Ab-
scheulichkeit gewiesen, der Eigensinn oder Ei-
genwille mit Fleiß gebrochen ... werden. Wobey
die Schulmeister in Züchtigung der Jugend ...
so viel möglich eine väterliche Bescheidenheit
und Mäßigung ... gebrauchen sollen ...
bey verübten größern Verbrechen und Bosheit
..." ist "... eine größere und nachdrückliche-
re Bestrafung anzustellen." (General-Land-
Schul-Reglement v. 12. Aug. 1763, abgedruckt
in der Quellensammlung von Ludwig von Rönne,
Das Unterrichtswesen des Preussischen Staates,
a.a.O., Bd. 1, S. 72.)
Oder: "VI. In Züchtigung der Jugend sollen die
Informatores sich alles Polterns und unziemli-
cher Heftigkeit enthalten, und dagegen alle
väterliche Bescheidenheit und Mäßigkeit ge-
brauchen, doch dergestalt, daß wegen der ...
Verzärtelung der Jugend, keine Klagen fürkom-
men." (Eine Gymnasien- und Schul-Ordnung vom
24. Octobris 1713, abgedruckt in ebd., S. 59.)
- 2) Vgl. Kap. 3.1.2.5.
- 3) Vgl. Kap. 1.2.
- 4) Schuldordnung der Stadt Holzminden 1756, abge-
druckt in: Friedrich Koldewey, Braunschweigi-
sche Schulordnungen von den ältesten Zeiten
bis zum Jahre 1828, a.a.O., Bd. 2, S. 402-448.

Franckes pietistischer Anschauung liegt eines der beiden Hauptziele schulischer Erziehung in der "Ehre Gottes". Zum anderen wird die "Nützlichkeit" des Unterrichts ganz im Sinne des Merkantilismus betont. Die Sorgfalt des Herzogs ist darauf gerichtet, "daß mittelst bestmöglicher veranstellungen bey den höhern und niedern schulen im ganzen lande die erziehung der jugend zur ehre Gottes, auch unsern und des gemeinen landes dienst und bestem auf das vorteilhafteste und nützlichste eingerichtet werden möge".¹

Folgende Kapitel sind ausgeführt:²

1. Von den ober-aufsehern oder vorstehern und aufsehern dieser schule.

Mit Unterstützung von Magistrat und Gerichtsbarkeit der Stadt führt der Abt des Klosters die schulische Oberaufsicht aus. In der reformierten Holzmindener Schulordnung von 1787³ wurde die Schulaufsicht verweltlicht und auf das Fürstliche Schuldirektorium übertragen, was bekanntlich zu erheblichen Widerständen seitens der Kirche, der Städte und auch der Landstände führte.⁴

2. Von den schul-lehrern.

Neben fachlichen Kenntnissen verlangt man - ganz im Sinne pietistischer Religion - von den Lehrern wie von den Schülern eine "wahre und

1) Schulordnung der Stadt Holzminden 1756, in: Friedrich Koldewey, a.a.O., S. 402.

2) Vgl. zur Geschichte dieser Schule, Dauber, Mitteilungen aus der Vergangenheit des Herzoglichen Gymnasiums zu Holzminden, Braunschweig 1860.

3) Vgl. Kap. 2.3.4.

4) Vgl. Kap. 2.4.

ungenäuchelte gottesfurcht"¹ sowie "ehrfurcht und gehorsam"² gegenüber den Vorgesetzten.

3. Von den schülern.

4. Von der unterweisung der schüler.

5. Von den schulfeyerlichkeiten und schul-ferien.

6. Von der schul-zucht.

In sieben Abschnitte ist dieses Kapitel unterteilt, wobei gleich zu Anfang über den Mangel an Zucht in den meisten Schulen geklagt wird. Die Disziplin soll daher in der Amelungsborner Schule nun besonders gefördert werden.³

Das Vaterbild des Pietismus wird auch hier aufgegriffen. Für seine Schüler hat der Lehrer "ein väterlich gegen sie gesinnetes herz"⁴. Nach Festlegung der Unterrichtsart zur Schulung des Gedächtnisses und nach Regelungen für die Kleiderordnung befaßt sich ein Abschnitt mit der Strafe selbst.

Es wird davon ausgegangen, daß die Bosheit im Kinde Ursache aller Verfehlungen sei, die deshalb bestraft werden müsse: "Den ausbrüchen der bosheit muß durch drohungen und strafen vorgebeuet werden. ... Die boshaften werden als raüdige schaafe von der übrigen heerde so lange abgesondert und besonders gesezzet, bis sie sich schämen lernen."⁵ Drohungen, Beschämungen und Ausschluß von den anderen Schülern

1) Schulordnung der Stadt Holzminden 1756, in: Friedrich Koldewey, a.a.O., S. 407.

2) Ebd., S. 408.

3) Vgl. ebd., S. 440.

4) Ebd.

5) Ebd., S. 442.

wurden bei Francke¹ abgelehnt. In der Schulordnung werden sie jedoch gefordert, wie es auch in der Schul-Praxis seinerzeit üblich war, die Francke kritisiert hatte.²

Stufenweises Strafen wird besonders empfohlen. Die untere Form besteht darin, daß der Lehrer selbst in Gegenwart der Klasse oder der ganzen Schule straft. "Das ausschließen aus der schule ... ist der höchste grad der strafe."³ Als eine mittlere Strafe ist der Freiheitsentzug des Schülers vorgesehen: "Auch das gefängnis wird zur strafe der boshaften dienen."⁴ Analog zum bürgerlichen Rechtswesen sind in den Schulen Karzer vorgesehen. Ein Großteil der Inhaftierten in den staatlichen Zuchthäusern des 18. Jahrhunderts waren Kinder und Jugendliche. Arndt betont: "Die in ihrem 'Strafwesen' von gesellschaftlichen Ansprüchen sehr abhängige Schule ... übernahm auch die Freiheitsstrafe als eine Form des Rechtswesens damaliger Zeit und strafte also Kinder mit Freiheitsentzug."⁵

1) Vgl. Kap. 3.1.1.2.

2) Vgl. Helmut Arndt, Die Strafe als Unterbrechung pädagogischer Tätigkeit, a.a.O., S. 125 ff.

3) Schulordnung der Stadt Holzminden 1756, in: Friedrich Koldewey, a.a.O., S. 442.

4) Ebd.

5) Helmut Arndt, Die Strafe als Unterbrechung pädagogischer Tätigkeit, a.a.O., S. 141.

Auch die Geldstrafen wurden von der Schule übernommen. In diesem Zusammenhang kam es im 18. Jahrhundert zu Diskussionen¹ über die Ablösung der körperlichen Züchtigung durch Geldstrafen, die von wohlhabenden Bürgern leicht aufgebracht werden konnten, von ärmeren Eltern dagegen nicht: "Geldstrafen mögen ganz natürlich dadurch aufgekommen sein, daß mit Glücksgütern gesegnete Schüler dem Lehrer Geld anboten, wenn er sie schlagen wollte. ... als aber die Lehrer noch so geringe Einkünfte hatten, mag der Widerstand gegen solche Versuchungen doch nicht so groß gewesen sein."² In der Holzmindener Schulordnung sind Geldstrafen allerdings nur für Chorschüler vorgesehen.³ Von ihren Vergehen konnten sie sich mit Geld freikaufen. "Die Schule wurde zum 'Geschäft', zur 'merkantilistischen Kombination'".⁴ Dagegen sind "schimpf- und scheltwörter"⁵ - wie Francke es gewünscht hatte - zumindest offiziell in dieser Schulordnung verboten.

7. Von den pflichten der eltern und derer, die ihre stelle vertreten.

-
- 1) Vgl. Helmut von Bracken, Die Prügelstrafe in der Erziehung, Dresden 1926, S. 83-105.
2) Ebd., S. 97.
3) Vgl. Schulordnung der Stadt Holzminden 1756, in: Friedrich Koldewey, a.a.O., S. 442.
4) Zit. nach Helmut Arndt, Die Strafe als Unterbrechung pädagogischer Tätigkeit, a.a.O., S. 144.
5) Schulordnung der Stadt Holzminden 1756, in: Friedrich Koldewey, a.a.O., 442.

Mit einer "Lections-tabelle"¹ - heute würde man sie Stundenplan nennen - und einer "bibliothecs-ordnung"² schließen die Schulbestimmungen.

Die erzieherischen Intentionen (Ehrfurcht vor Gott, Gehorsam, Fleiß, Zucht und Ordnung) des Pietismus als einer damals einflußreichen Religionsrichtung decken sich mit dem absolutistischen Interesse an gehorsamen Untertanen und fleißigen Bürgern, der der Entwicklung des staatlich verordneten Merkantilismus dienen. Mit der Berufung auf göttliche Autorität bei der Strafbegründung läßt die pietistische Strafpraxis keinen Zweifel an der Position des Herrschers aufkommen, der sich als von Gott eingesetzte Autorität versteht.³ Ebenso wie man von den Erwachsenen erwartete, daß sie die staatlichen und religiösen Vorschriften beachteten, forderte man auch von den Kindern die als "kleine" Erwachsene die Beachtung und Erfüllung gesellschaftlicher Normen und Ansprüche: "Wie Gott zu Gericht saß über die Menschen und die Obrigkeit über die Untertanen, befanden auch die Eltern über die Kinder " und die Lehrer über ihre Schüler."⁴ Folglich war der Eigenwille des von Natur aus bösen Kindes (Erbsündendogma) zu brechen, wenn der Zögling sich über vorgeschriebene Verhaltensweisen hinwegsetzte.

Pädagogisches Handeln aus einer obrigkeitskonformen Grundeinstellung heraus bedeutete demnach,

1) Schulordnung der Stadt Holzminden 1756, in: Friedrich Koldewey, a.a.O., S. 445.

2) Ebd., S. 446-448.

3) Vgl. Barbara Herrmann, Die ungewollte und die gewollte Welt, a.a.O., S. 189-195.

4) Ludwig Fertig, Zeitgeist und Erziehungskunst, a.a.O., S. 99.

den individuellen Willen dem einer kirchlichen oder staatlichen Autorität unterzuordnen, so daß das Strafen zwangsläufig einen wesentlichen Teil der Erziehung ausmachte bzw. Erziehen und Strafen beinahe gleichgesetzt wurden. Zwar forderte August Hermann Francke eine "pädagogischere" Handhabung der Strafe und empfahl den Erziehern ein maßvolles Strafen; die Praxis sah jedoch anders aus. "Es gab somit für die Erziehung 'Jahrhunderte hindurch ... ein einfaches Rezept: man erzog die Jugend durch Anforderungen, die man unmittelbar an sie stellte, und strafte sie, wenn sie versagte'"¹. Erst durch die Aufklärung wurde diese Vorstellung radikal in Frage gestellt.

3.1.2. Joachim Heinrich Campe: Über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen

Im gleichen Jahrhundert, in dem Francke seine religiös begründete und eine auf dem Gedankengut des Pietismus aufbauende Straftheorie vorstellte, entwickelte Rousseau² seine von der Aufklärung geprägte Ablehnung herkömmlicher Begründungsargu-

1) Zit. nach Ursula Hagemeister, Die Schuldisziplin, a.a.O., S. 65.

2) Weil Rousseau sich im Grunde auf die Hauslehrer-Erziehung bezieht, die anderen pädagogischen Gesetzmäßigkeiten und Möglichkeiten unterliegt als eine Erziehung in einem staatlichen Schulwesen, werden hier Rousseaus Gedanken zur Strafe nur im Zusammenhang mit Campes Theorie dargestellt. Unbestritten ist jedoch, daß sich in der pädagogischen Diskussion über die Strafproblematik im 19. Jahrhundert im "für" und "wider" Rousseau die "Fronten der Einstellung zur Strafe" abzeichnen. (Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., S. 55.)

mente für die Strafe.¹ Die große Bedeutung Rousseaus liegt darin, daß er die gefährlichen Folgen des zwangsmäßigen Strafens erkannte und Strafe als Erziehungsmittel verurteilte. Rousseau bestand vor allem darauf, daß dem Gestraften der Zusammenhang zwischen seiner Strafe und seiner Tat einsichtig sein muß. Die Philanthropisten, die von Rousseau stark beeinflusst waren, setzten sich folglich auch mit dem Strafproblem auseinander und bildeten eine Bewegung gegen die übliche Strafpraxis.² Nicht nur in den Schulen auch in der Familie wurde im 18. Jahrhundert mit Härte und Grausamkeit erzogen: "Militärische Zucht war das Ideal der väterlichen Erziehung wie in der Kaserne, so herrschte auch in der Kinderstube der Stock; mit körperlichen Strafen wurde fast jedes Vergehen geahndet; und wie hart züchtigte dann der Vater!"³ Die Ideen der Aufklärung wirkten sich am Ende des 18. Jahrhunderts auch auf die

-
- 1) Pietismus und Aufklärung sind wohl nicht mehr als Gegensätze, sondern als Parallelbewegungen zu verstehen. (Vgl. Rudolf Vierhaus, Deutschland im Zeitalter des Absolutismus (1648-1763), in: J. Leuschner (Hrsg.), Deutsche Geschichte, Bd. 6, Göttingen 1978, S. 106.
 - 2) Eine ausführliche Untersuchung zu den gegenüber der Gründungsphase des Philanthropismus revidierten Vorstellungen Campes und Salzmanns zu den Belohnungen und Strafen hat Biermann vorgelegt. (Vgl. Rudolf Biermann, Die pädagogische Begründung der Belohnungen und Strafen in der Erziehung bei Basedow, Campe und Salzmann, a.a.O.) Im Rahmen dieser Arbeit wird ausschließlich Campes Straftheorie erläutert, da diese Parallelen zu der Holzmindener Schulordnung von 1787 aufweist.
 - 3) Zit. nach Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., 93.

Strafe am Erwachsenen aus.¹ Zwar wurde die Todesstrafe beibehalten, aber es entfiel "das Vierteilen und das Verbrennen. Vor allem ... die Folter in ihren vielgestaltigen gräßlichen Formen der Mißhandlung"² wurde durch Friedrich den Großen abgeschafft. Trotz dieser Milderungsbestrebungen wurden Jugendliche strafrechtlich wie Erwachsene behandelt. Auch Kinder konnten zum Tode verurteilt werden oder ins Zuchthaus kommen zwecks Besserung, was jedoch wegen des großenteils unfähigen Anstaltspersonals unmöglich war, zumal Kinder und Jugendliche mit "Trunkenbolden, Landstreichern, Dirnen und anderen Weibspersonen zusammengesperrt waren."³ In den preußischen Soldatenschulen wurde 1811 das Spießrutenlaufen und im folgenden Jahr die körperliche Züchtigung der Soldaten verboten. Im gleichen Jahr beschränkte man die Prügelstrafe auf Verbrecher der unteren Volksklassen. 1848 wurde sie in Preußen endgültig verboten und durch Haftstrafen ersetzt.

Die Philanthropisten verurteilten ebenso jede Prügelerziehung und wandten sich mit Rousseau gegen die Vorstellung "des an sich bösen Kindes", die man beispielsweise bei Francke fand: "Der Mensch ist gutartig von Natur; das heißt zuvörderst: alle seine ursprünglichen Anlagen, Fähigkeiten, Kräfte und Triebe ... zwecken ... ohne

1) Vgl. zur langsamen Einschränkung körperlicher Züchtigung ausführlich: Reinhart Koselleck, Preußen zwischen Reform und Revolution. Allgemeines Landrecht, Verwaltung und soziale Bewegung von 1791-1848, 3. Auflage 1981, S. 641-659.

2) Ebd., S. 89.

3) Zit. nach Helmut Arndt, Die Strafe als Unterbrechung pädagogischer Tätigkeit, a.a.O., S. 34.

Ausnahme auf etwas recht Gutes, auf Beglückung des Individuums und anderer mit ihm verbundener Wesen ab. Der Mensch ist gutartig von Natur; das heißt also auch zweitens: er will das Böse nie um des Bösen willen..."¹

Die philanthropistischen Pädagogen übertrugen die in der Französischen Revolution geforderten Menschenrechte auch auf das Kind. Die Verfasser hatten den Gedanken, "daß die Kinder doch auch schon Menschen, wirkliche Menschen so gut als wir sind und daher so gut als wir ihre unverletzlichen Rechte der Menschheit haben".² Die Ablehnung brutaler Strafen hatte auch einen politischen Charakter. "Im 'Robinson' wird ... vorgeführt, wie ein natürlicher Unterricht aussieht, ... in dem sich die Kinder an eine Problemstellung heranarbeiten können und die Erkenntnisse - fast - allein gewinnen können. Hier wird dargelegt, wie es gelingen kann, Kinder dazu zu bringen, Argumente vorzutragen, Lösungsvorschläge zu unterbreiten, ... abzuwägen, Entscheidungen zu treffen."³ Die Überzeugung, daß man den "Eigenwillen" eines Kindes zu brechen habe, wurde daher strikt abgelehnt. Zudem wollten die Philanthropisten die

-
- 1) Zit. nach Rudolf Biermann, Die pädagogische Begründung der Belohnungen und Strafen in der Erziehung bei Basedow, Campe und Salzmann, a.a.O., S. 118.
 - 2) Joachim Heinrich Campe, Über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen, in: Allgemeine Revision, 10. Theil, Braunschweig 1788, a.a.O., S. 445-568; neu hrsg. von Albert Reble, Bad Heilbrunn/Obb. 1961. Im folgenden wird weiter nach diesem Abdruck zitiert: Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., hier S. 7. Dabei werden die Sperrungen nicht übernommen.
 - 3) Ludwig Fertig, Campes politische Erziehung, a.a.O., S. 199.

Zöglinge auch nicht um das Glück ihrer Kindheit bringen.¹ Denn in dieser Zeit mußte die Gesundheit der Seele, mußten natürlicher Frohsinn und Heiterkeit gefördert werden.²

Diese Ansicht ist später - besonders im 19. Jahrhundert - oft als Verweichlichung der Kinder interpretiert und mißverstanden worden. Sein Verständnis von Kindheit voraussetzend versuchte Campe 1788 als erster eine systematisch-"pädagogische" Spezialuntersuchung des Strafproblems, weil "die Erziehungstheorie wohl in Ansehung keines andern Punkts bisher so schwankend, unbestimmt und unvollständig geblieben war."³ Belohnung und Strafe wurden in Campes Schrift zusammen behandelt, denn in den Philanthropinen hatte sich ähnlich dem Straf- ein Belohnungssystem entwickelt, dessen unkritische Anwendung Campe jedoch - besonders bezüglich der Meritentafeln⁴ - bemängelte.⁵

1) Zum Verständnis von Kindheit vgl. Kap. 1.1.3.1.

2) Vgl. Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., 96.

3) Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 5.

4) Vgl. Erläuterungen dazu bei Katharina Rutschky (Hrsg.), Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt, Berlin, Wien 1977, S. 538-546.

5) Vgl. Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 30-42.

3.1.2.1. Die pädagogische Begründung der Strafe

Erziehung zum Menschen oder zum Bürger? Diese Frage war bei Campe im Sinne eines "Sowohl-als-auch" beantwortet worden.¹ Die Erziehung mußte zwar den Zögling auch auf seine gesellschaftliche Position und den zukünftigen Beruf vorbereiten (Erziehung zum Bürger). Bis zu einem bestimmten Zeitpunkt² in der Entwicklung des Kindes forderte Campe jedoch eine individuelle und natürliche Erziehung, die noch nicht auf "Zukünftiges" ausgerichtet war (Erziehung zum Menschen). Campe kritisierte, daß die Eltern von Knaben "schon ... alle Besonnenheit und Überlegung eines durch Erfahrung gereiften und vollendeten Weltmannes"³ fordern und vom Mädchen alle "Zierlichkeiten einer Dame aus der großen Welt"⁴. Diese nicht kindgemäße⁵, frühreife gesellschaftliche Ausbildung, "der Natur zum Trotz"⁶, artet nämlich aus "in unverbesserliche Schiefheiten und Höcker des Charakters".⁷ Eine ausschließlich nach der späteren Brauchbarkeit orientierte Erziehung läßt den "geraden und schlichten Wege der Natur"⁸ außer acht

1) Ausführlich dargestellt in Kap. 1.1.3.2.

2) Bis zum Alter von 12-15 Jahren. (vgl. Kap. 1.1.3.1.)

3) Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 5.

4) Ebd. S. 6.

5) Vgl. Kap. 1.1.3.1.; Vgl. Rousseaus Erziehung vom Kinde aus, Kap. 1.1.2.1.

6) Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 6.

7) Ebd.

8) Ebd., S. 5.

und richtet sich überwiegend nach den Ansprüchen der Gesellschaft. Folglich unterscheidet Campe die pädagogische Gesetzgebung von der bürgerlichen und spricht von einer Abweichung¹ zwischen diesen beiden Richtungen. Damit wird zum ersten Male eine Trennung von pädagogischer und staatlicher Gesetzgebung gefordert.² "Zwar hatte schon Sulzer 1748 die 'bürgerlichen Strafen' in der 'Privat-Erziehung' abgelehnt. In der 'öffentlichen Erziehung' sollten jedoch seiner Meinung nach 'die Straffen so wie die bürgerlichen Straffen seyn...'"³

Auch Trapp sah 1780 noch Erziehung und Gesellschaft als eine funktionale Einheit an. In Zusammenhang mit dem Strafproblem schrieb er, daß "das menschliche Leben in Kleinen" nachzumachen sei.⁴ Die bürgerliche Gesellschaft und ihre Strafpraxis sollten Maßstab für das richtige Strafen in der Erziehung sein.

-
- 1) Vgl. Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 9.
 - 2) Dieses ist aber auch ein Hinweis darauf, daß ab 1788 die Philanthropisten - wegen der schlechten Erfahrungen in der Ära Wöllner - ihre Abkehr vom Staat bekunden (vgl. Kap. 2.5.).
 - 3) Zit. nach Helmut Arndt, Die Strafe als Unterbrechung pädagogischer Tätigkeit, a.a.O., 63.
 - 4) Ernst Christian Trapp, Versuch einer Pädagogik, besorgt von Ulrich Herrmann, unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780, Paderborn 1977. (S. 231), S. 189. In der Klammer steht die Seitenzahl des Originals.

Campe Überlegungen zur Strafe als Erziehungsmittel betonen dagegen den Unterschied zur bürgerlichen Strafe: "1. Das durch angewandte Belohnungen und Strafen erzielte Besserwerden des Zöglings muß eine wirkliche, keine Scheinverbesserung sein."¹

Mit dieser Forderung grenzt Campe die Strafe in der Erziehung zu der des öffentlichen Lebens ab, die "nicht mit der Berichtigung der Gesinnungen des Bürgers, sondern lediglich mit der Einschränkung, Anordnung und Lenkung seiner äußerlichen Handlungen zu tun hat".² Der Gesetzgeber kann mit einer Änderung der Gesinnung, einem inneren Wandel also, bei Erwachsenen nicht mehr rechnen, da er es "mit Millionen im Zaum zu haltender und größtenteils schon verwilderter Subjekte, welche ohne Wunderwerke nicht mehr umgeschaffen werden können, zu tun hat."³ Der Erzieher dagegen muß "eine wirkliche und gründliche Sittenverbesserung und Veredelung seiner Zöglinge ... erzielen"⁴ und auf deren "Gemütsstimmung"⁵ einwirken, um so zu einer "ganzen Charakterbildung"⁶ zu kommen. Die bürgerliche Strafe beschränkt sich dagegen auf das einzelne Vergehen und seine Bestrafung.

1) Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 9.

2) Ebd.

3) Ebd., S. 10.

4) Ebd.

5) Ebd.

6) Ebd., S. 11.

2. "Die bei der Erziehung durch Belohnungen und Strafen erzielte Verbesserung des Zöglings muß eine Verbesserung im ganzen sein."¹ Es ist auch bei der Strafe an die Bildung des ganzen Menschen gedacht, an seine Vervollkommenung, auf die auch Rousseau abzielte, der nicht den bürgerlichen Menschen als "gebrochene Einheit"² erziehen wollte. Der Erzieher soll "nicht die Einfropfung einer einzelnen isolierten Tugend oder die Ausrottung eines einzigen Fehlers ... vor Augen haben",³ um die "öffentliche Ruhe"⁴ erhalten zu können, sondern die charakterliche Bildung des "ganzen Subjekts"⁵ ist das Erziehungsziel.
 3. Mit Bezug auf Rousseau sieht Campe, daß Erziehung sich der "natürlichen" Kindesentwicklung anpassen muß. Die grundlegenden Gedanken der Entwicklung des Wachsenlassens und der Eigengesetzlichkeit der verschiedenen Altersstufen⁶ lassen eine Strafe, wie sie bisher gehandhabt wurde, nicht zu. Es darf nie Absicht des Erziehers sein, "durch Belohnungen und Strafen ... etwas bessern oder vervollkommenen zu wollen, was die Natur, wenn man ihre Zeit läßt,
-
- 1) Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 11.
 - 2) Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., 107.
 - 3) Joachim Heinrich Campe, a.a.O., S. 11.
 - 4) Ebd.
 - 5) Ebd.
 - 6) Vgl. Kap. 1.1.3.1.; vgl. Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., S. 108.

ohne sein Zutun schon von selbst zu bessern oder zu vervollkommen wissen wird."¹ Der Staat kann dagegen auf die Mithilfe der Natur nicht rechnen; er muß "das Fehlerhafte in den Handlungen seiner Bürger ... alleine zu tilgen suchen."²

4. "Exemplarische Strafen"³ sind bei Campe nicht zulässig. Das Kind darf nicht der "Wohlfahrt anderer"⁴ aufgeopfert werden, während bei der bürgerlichen Strafe "der einzelne ein Opfer für das Ganze"⁵ wird. Die Strafe zur Abschreckung eines Täters, wie das z.B. bei der Todesstrafe der Fall ist, wird abgelehnt. In der Erziehung muß "das Subjekt selbst"⁶ gemeint sein "und das für andere zu gebende Beispiel"⁷ darf nie der Hauptzweck sein: Kein Kind darf vorwiegend wegen anderer etwas erleiden.⁸
5. Die Belohnungen und Strafen müssen "notwendig von der Art sein, daß das Gute selbst ... dadurch reizend und das Böse selbst ... dadurch verhaßt werde."⁹ Anders ausgedrückt: Das Gute

1) Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 11 f.

2) Ebd., S. 12.

3) Ebd.

4) Ebd.

5) Ebd., S. 13.

6) Ebd., S. 12.

7) Ebd.

8) Vgl. Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., S. 108.

9) Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 13.

soll getan werden, weil es gut ist und nicht um eines anderen Vorteils willen. Das Böse soll nicht wegen entstehender Nachteile oder Folgen unterbleiben, sondern weil es selber schlecht ist.

Diese fünf pädagogischen Grundsätze der Erziehung haben nach Campe Auswirkungen auf die Handhabung der Strafe. "Strafen aus und im Affekt - aus Zorn und Rachsucht - vollzogen, sind in hohem Grade unpädagogisch und zweckwidrig."¹ Wie bei Francke und Rousseau wird das Bild vom "eiskalten" und aufbrausendem Erzieher abgelehnt, vielmehr soll dieser im rechten Maß seinen Unwillen und seine Betroffenheit zeigen: "Kann man nicht Unwillen und ein gekränktes Herz an den Tag legen, ohne ein rauhes, affektvolles Betragen anzunehmen; und kann man nicht gesetzten Ernst und Festigkeit äußern, ohne völlig kalt zu scheinen?"²

3.1.2.2. Die Einteilung in drei Klassen

In Anlehnung an Rousseau³ wird eine Einteilung der Strafen "in natürliche oder notwendige und in

-
- 1) Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 14.
 - 2) Ebd., S. 16.
 - 3) Das "heute noch gängige Vorurteil über Rousseau, daß er nämlich die 'natürlichen Strafen' begründet habe, beruht auf einer nicht geprüften Übernahme falscher Interpretationen der These Rousseaus im 18. Jahrhundert. Basedow und Trapp waren die bekanntesten dieser Interpreten." (Helmut Arndt, Die Strafe als Unterbrechung pädagogischer Tätigkeit, a.a.O., S. 168)

positive oder willkürliche"¹ vorgenommen. Campe lehnt die letzteren Strafarten als unpädagogisch ab. Sein Ausweg besteht, wie er selber bemerkte, im Grunde in einer systematischen Zusammenfassung der von Rousseau aufgezeigten Alternativen. Campe glaubt nämlich, den Ausweg "in einer dritten, bisher nicht unterschiedenen Art von .. Strafen, welche den obigen beiden Arten an die Seite gesetzt werden muß, gefunden zu haben. Ich will sie die vermischten, d.i. halbnatürlichen und halbpositiven nennen".²

Natürliche Strafen entstehen "ohne Zutun eines Oberherrn oder Richters von selbst"³. Sie sind die "notwendigen ... Folgen der Handlungen".⁴ "Positive oder willkürliche"⁵ Strafen sind zufällige Folgen, "die von der Willkür eines andern mit unsern Handlungen"⁶ verknüpft werden. Als Beispiel einer natürlichen Strafe nennt Campe die Magenverstimmung aufgrund übermäßigen Essens. Würde das Kind dafür jedoch mit "Schlägen oder Gefängnis gezüchtigt"⁷, so wäre diese Strafe eine positive bzw. willkürliche, die mit Rousseau grundsätzlich abzulehnen ist, weil kein Zusammenhang zwischen Vergehen und Strafe auszumachen ist. Campe nennt drei Schwierigkeiten für die

1) Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 18.

2) Ebd. S. 21.

3) Ebd., S. 18.

4) Ebd.

5) Ebd.

6) Ebd., S. 19.

7) Ebd.

Handhabung nur natürlicher Strafen. Einmal könnte es sein, daß die "natürlichen Folgen der ... bösen Handlungen ... zu weit entfernt sind"¹ und deshalb nicht wirken können. Zum anderen könnte es sein, daß die "natürlichen Folgen der ... bösen Handlung ... zu fein und zu unsinnlich"² sind. Auch kann es Kinder geben, die "schon zu sehr verwöhnt und verderbt"³ sind, um auf diese Weise zu einer Änderung ihres schlechten Verhaltens zu gelangen.

Campe plädiert für eine vermischte (halbpositive) Strafe, die er am Beispiel der Magenverstimmung folgendermaßen beschreibt: "Aber wenn ich ... dem Kinde sagte: Du hast dir den Magen verdorben, du mußt also Rhabarber nehmen! Oder, du bist krank, du darfst also heute nicht ausgehen ... Und wenn ich ... zugleich dafür Sorge, daß ihm dieser Tag durch Langeweile ... zu einem der unangenehmsten seines Lebens würde ..., so wäre das freilich auch eine von meinem Willen abhängende, also willkürliche Strafe, aber es herrschte doch zwischen ihr und dem Vergehen ein faßlicher Zusammenhang".⁴

Auf die Einsicht des Kindes in seine Tat kommt es Campe an. Die Strafe soll beim Kind ganz das Aussehen einer natürlichen und notwendigen Folge seines Fehlers⁵ erhalten. So neu ist Campes "ver-

1) Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 20.

2) Ebd.

3) Ebd.

4) Ebd., S. 21 f.

5) Vgl. ebd., S. 22.

mischte Strafe" jedoch nicht, geht sie doch letztlich auf Rousseau zurück, dessen "Fensterbeispiel"¹ ähnlich dem oben zitierten "Bauchwehbeispiel" konstruiert ist. Campe hat dieses gegenüber seinen Mitarbeitern auch zugegeben. "Im Grunde war dies auch wohl Rousseaus Meinung, indem er sich wider alles Positive bei der Erziehung erklärte, nur daß er sie nicht deutlich genug auseinandersetzte. Sein eigenes, in 'Emil' beschriebenes Benehmen gegen einen eigensinnigen Knaben² war der Beschreibung der vermischten Strafen völlig angemessen."³

Dabei rät Campe: "Man verberge bei der Anwendung der vermischten Strafen auf das allersorgfältigste das, was von Willkürlichkeit darin enthalten ist".⁴ Ipfling hat dieses Konzept kritisch beurteilt, weil "die Strafe als notwendige, unausweichliche Folge des Handelns quasi naturkausal erscheinen muß, während sich der zweifellos vorhandene Wille des Erziehers ... verbirgt."⁵ Als entpersönlichte Strafe, als "geschickter Trick der Pädagogik,"⁶ bezeichnet Ipfling Campes vermischte Strafe, weil sie vom Zögling nicht einem Erzieher zugerechnet werden kann; sie erscheint

1) Vgl. die Schilderung von der zerbrochenen Fensterscheibe und der darauf folgenden Strafe. Jean-Jacques Rousseau, Emil, a.a.O., S. 80 f.

2) Vgl. ebd.

3) Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 22 Anmerkung.

4) Ebd., S. 24.

5) Heinz-Jürgen Ipfling, Kritische Überlegungen zum Problem der natürlichen Strafe, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 48. Jg., (1972), S. 81-88.

6) Ebd., S. 85.

dem Kind vielmehr "als unabwendbare, der Situation und Umwelt entspringende Folge seines Handelns".¹ Daran kritisiert Ipfling, daß Strafen weder dem Naturgesetz² unterliegen, "noch dürfen menschliche Setzungen zu Quasi-Naturgesetzen uminterpretiert werden. Strafen steht allein im Bereich des Sittlichen."³ Das Problem bleibt also auch bei Campe letztlich ungelöst, wenn man wie Ipfling Erziehung "als Einsichtigmachen sittlicher Haltung"⁴ und Strafe als Lenkung des Verhaltens durch Sanktionen versteht und damit dem pietistischen Strafverständnis mehr zuneigt. Unbestritten bleibt dennoch das Verdienst Campes, daß er als Vertreter der philanthropistischen Bewegung in Deutschland den Kindheitsbegriff in die Behandlung des Strafproblems eingeführt und neue erzieherische Ansätze für die Handhabung der Strafe und der Belohnungen entwickelt hat, die er interessanterweise in Regeln verdeutlichte, die sich zum Teil auch schon bei Francke finden lassen.

-
- 1) Heinz-Jürgen Ipfling, Kritische Überlegungen zum Problem der natürlichen Strafe, a.a.O., S. 85.
 - 2) Dem "Naturgegenständlichen" wird "fälschlich unterstellt, daß es erzieherische Absichten habe; es hat zwar s e i n e (Natur-)Gesetzlichkeit, aber es entläßt aus sich keine sittlichen Regulative; diese entspringen vielmehr dem kritischen Bewußtsein des Subjekts." (Artikel "Strafe", in: Heinz-Jürgen Ipfling (Hrsg.), Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, 2. Aufl., München 1974, S. 274-278; hier S. 276.)
 - 3) Heinz-Jürgen Ipfling, Kritische Überlegungen zum Problem der natürlichen Strafe, a.a.O., S. 85 f.
 - 4) Ebd., S. 86.

3.1.2.3. Campes Regeln für Belohnungen und Strafen

- 1) Der Grundsatz der Sparsamkeit ist anzuwenden, da Belohnungen und Strafen "ihre Kraft verlieren, sobald sie durch Vervielfältigung und öftere Wiederholung zur Gewohnheit werden".¹
- 2) Der Zusammenhang zwischen dem Vergehen und der Strafe ist dem Kind bewußt zu machen; man "begnüge sich demzufolge, statt willkürliche ... Strafen anzuwenden, solange es immer möglich ist, mit den natürlichen Folgen der Handlungen des Kindes"².
- 3) Alle Willkürlichkeit und aller Affekt sind zu vermeiden. "Schelten, Toben und Lärmen"³ sind zu unterlassen, um das Ziel einer Verbesserung des ganzen Subjekts⁴ zu erreichen. "Weg mit allen den ausstudierten Foltern, wodurch man die fehlerhaften Ausbrüche der kindischen Lebhaftigkeit zum großen Schaden des sich ausbildenden sittlichen Charakters zurückzuhalten sucht! Weg mit allen Äußerungen des Zorns, und der Rachsucht"⁵. An den Lehrer wird die Forderung des Maßhaltens und der Selbstbeherrschung gestellt.⁶
- 4) "Allerstrengste Gerechtigkeit und Unparteilichkeit"⁷ soll Maßstab aller Erziehung sein,

1) Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 23.

2) Ebd.

3) Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 25.

4) Vgl. ebd., S. 24.

5) Ebd., S. 25.

6) Vgl. ebd., S. 25.

7) Ebd., S. 26.

denn "das Gefühl von Gerechtigkeit und Billigkeit"¹ liegt auch schon in der Seele der kleinsten Kinder.

- 5) "Festigkeit, Gleichheit und Konsequenz"² werden vom Erzieher gefordert. Die Strafe soll den Charakter einer objektiven, in der Sache gelegenen Notwendigkeit bekommen und von der Subjektivität und Willkür des Erziehers unabhängig erscheinen.³
- 6) "Sooft ... Strafen ... nötig scheinen, so stimme der Hausvater oder der Vorsteher der Erziehungsanstalt vorher erst das ganze Haus, damit alle Glieder desselben harmonisch handeln".⁴ Diese Regel besagt, daß alle Erzieher dem Kind gegenüber eine einheitliche Haltung einnehmen müssen. Außerordentlich hart erscheint jedoch die angesprochene Praxis, bei Verfehlungen eines Kindes dessen Namen auf eine Tafel zu schreiben, mit der Folge, daß jeder ihm mit Kälte begegnete: "Jeder lehnte seine Liebkosungen ab, jeder vermied, sich mit ihm ... abzugeben oder sich mit ihm zu unterhalten."⁵ Campe spricht zwar nicht wie Francke vom "Brechen", aber immerhin vom "Beugen" des kindlichen Willens.⁶

1) Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 26.

2) Vgl. ebd., S. 26 f.

3) Vgl. Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., S. 113.

4) Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 28.

5) Ebd.

6) Vgl. ebd.

Positiv zu beureilen ist dagegen Campes Bemühen um eine kontinuierliche Schülerbewertung und um eine differenzierte Kenntnis der einzelnen Zöglinge, indem "alle acht oder vierzehn Tage eine Konferenz der sämtlichen Lehrer"¹ empfohlen wird, wie Gedike sie in seinem Friedrichwerderschen Gymnasium zu Berlin bereits praktizierte, so daß "das Urteil ... über einzelne im guten oder bösen ausgezeichnete Subjekte"² bekannt wird.

3.1.2.4. Die Arten der Belohnungen³ und Strafen

Fast zwei Drittel dieses umfangreichen Teils in Campes Schrift sprechen von den Belohnungen. Das zeigt, "wie bedeutungsvoll ... die neuen belohnenden und aner kennenden Erziehungsmittel der Philanthropisten waren".⁴ Denn in der bisherigen Praxis standen die körperlichen Strafen an erster Stelle, während für Campe diese nur für Kinder infrage kommen, die verwöhnt und verdorben sind.⁵

1) Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 29.

2) Ebd., Anmerkung.

3) Das Belohnungsproblem wird im Rahmen dieser Arbeit nicht ausführlich behandelt, da es eigentlich nur bei den Philanthropisten in den Vordergrund rückt und in den noch zu analysierenden Schulordnungen fast gar nicht vorkommt. (Vgl. Walter Brünig, Das Belohnungsproblem in der Pädagogik des ausgehenden 18. Jahrhunderts, phil. Diss. Halle (Saale) 1938.); vgl. Rudolf Biermann, Die pädagogische Begründung der Belohnungen und Strafen in der Erziehung bei Basedow, Campe und Salzmann, a.a.O. S. 102-171)

4) Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., S. 114.

5) Vgl. Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 48.

Campe unterwirft die in der Erziehung angewandten Belohnungen "Naschwerk, Spielereien und Puppenkram"¹ einer strengen Kritik, weil sie der Gesundheit schaden und fordert statt dessen ein freundliches Lächeln zur Belohnung. Prämien, die in "überflüssigem Putzwerk und in Kostbarkeiten bestehn"² (Degen, Federhut, gestickte Werke), dienen nicht der Erziehung. "Die Philanthropinisten wollten eine natürliche und schlichte Kleidung einführen und den Luxus der Rokokomode beseitigen. Anmaßung und Eitelkeit sollen nicht schon früh geweckt und gesteigert werden."³

Ausführlich kritisiert Campe die Meritentafeln⁴ bei Basedow, weil diese "Eitelkeit, Präentionsseuche und Ruhmsucht"⁵ auslösen. "Auch stand auf keine Weise zu vermeiden, daß grade diejenigen unserer Zöglinge, mit deren Gemütsart wir am wenigsten zufrieden zu sein Ursache hatten, oft die meisten Merkmale von Zufriedenheit und Beifall einernteten, weil sie vielleicht die fähigsten, vielleicht auch die verschlagensten Köpfe waren, die sich zu verstecken, zu verstellen und vor

1) Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 30.

2) Ebd., S. 31.

3) Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., S. 115.

4) Vgl. Joachim Heinrich Campe, in A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 37-42. Die Meritentafel enthielt die Namen der Zöglinge; als Belohnung für gute Leistungen und gutes Betragen wurden in einer Feier "goldene (messingfarbene) Tugendnägel" hinter die jeweiligen Namen eingeschlagen. Vgl. Rudolf Biermann, Die pädagogische Begründung der Belohnungen und Strafen in der Erziehung bei Basedow, Campe und Salzmann, a.a.O., S. 107-113.

5) Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 38.

äußerlichen Fehlern am meisten in acht zu nehmen wußten."¹

Empfohlen wird, wie schon erwähnt, die regelmäßige Konferenz zur Schülerbeurteilung sowie das Anlegen eines Zensurbuches² mit vier Rubriken: "Sittlichkeit, äußerliches Betragen, Schulfleiß, häuslicher Fleiß".³ Am Quartalsende gibt der Direktor die Beurteilungen öffentlich bekannt, "indem er den Eingebildeten demütigt, den Verstockten erschüttert, den mutlosen ermuntert".⁴ Lehrer, Eltern und Schüler nehmen auf diese Weise Kenntnis vom Verhalten des Schülers, das auf Wunsch u.a. beim Abgang von der Schule auch in einem Auszug nochmals schriftlich fixiert wird.

Mit der Einführung eines Zensurbuches wird die Disziplinierung der Schüler über die "Zensur" erstmals möglich. Dazu Gedike: "Bisher habe ich von dieser Einrichtung die vorteilhaftesten Folgen bemerkt; wenigstens ersparen wir durch dieselbe fast alle sonst gewöhnliche härtere Strafen, und überhaupt ruht unsere ganze Disziplin auf dieser Zensur".⁵

Bei der Beschreibung der Strafmaßnahmen wiederholt Campe nochmals seine Kritik an Beschimpfungen.⁶ Die in der Schulpraxis angewandten Strafen

1) Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 38.

2) Dieses "Buch" ist wohl als Vorläufer unserer bekannten, jetzt teilweise wieder abgeschafften, "Kopfnoten" auf Schulzeugnissen zu sehen.

3) Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 34 f.

4) Ebd., S. 35.

5) Ebd., S. 35, Anmerkung.

6) Vgl. ebd., S. 44.

durch "Infamie"¹, durch an den Hals gehängte Eselsbilder, Schandkappen etc., werden strikt abgelehnt, weil kein einleuchtender Zusammenhang zur bösen Tat besteht und "das zarte Ehrgefühl der Kinder ... abgestumpft wird, daß ihnen Ehre und Schande am Ende beinahe völlig gleichgültig werden und sie für edle Ermunterungen, für feines Lob und Tadel fast gar keinen Sinn mehr behalten."²

Als "tyrannische Härte"³ empfindet Campe die Gefängnisstrafe, weil das eingesperrte Kind keine Möglichkeiten hat, sich zu beschäftigen. "Wie muß es nicht dadurch erbittert werden!"⁴ schreibt Campe. Gleiches befürchtet er für körperliche Strafen wie das "Knien auf Erbsen und alle damit verwandten sinnreichen Qualmittel".⁵

Als unpädagogisch werden Ohrfeigen⁶ bewertet, einmal, weil sie gesundheitlich schaden können, zum anderen, weil sie im Zorn und aus Rachsucht⁷ vollzogen werden. Gegen Stock und Rute⁸ entscheidet sich Campe nicht in jedem Fall. Je nach Individuallage ist die körperliche Züchtigung zu handhaben, obwohl Campe im Idealfall auf sie ganz verzichten will. "Aber ach! wie sehr wenige Kinder mögen sich einer so glücklichen Lage, einer

-
- 1) Vgl. Helmut Arndt, Die Strafe als Unterbrechung pädagogischer Tätigkeit, a.a.O., S. 145-149.
 - 2) Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 45.
 - 3) Ebd., S. 46.
 - 4) Ebd., S. 45.
 - 5) Ebd., S. 47.
 - 6) Vgl. ebd., S. 46.
 - 7) Vgl. ebd., S. 47.
 - 8) Vgl. ebd.

so seltenen Übereinstimmung aller zu ihrer Ausbildung beitragenden Personen und Umstände zu erfreuen haben!"¹ Anzuwenden bleibt die Körperstrafe im Fall "eines anhaltenden vorsätzlichen Ungehorsams und einer halsstarrigen Widerständigkeit".²

"Notfälle"³, bei denen die körperliche Strafe erlaubt ist, werden nach psychologischen Gesichtspunkten beurteilt. Bei sanguinischem Temperament ist eher ein Straferfolg zu erwarten als bei cholerisch veranlagten Schülern, die sich eher totschiagen lassen, "als daß sie nachgeben und ihre Unrecht gestehen".⁴ Ein anderer Notfall ist gegeben, "wenn ein junger Mensch durch eine vorhergegangene schlechte Behandlungsart zu Jähzorn und Rachsucht dergestalt verwöhnt worden ist, daß er ... in Gewalttätigkeiten ausbricht und andern weh zu tun sucht."⁵ Hier wird der Mensch also nicht wie bei Francke als grundsätzlich bzw. von Natur aus "böse" eingestuft; vielmehr ist böswilliges Verhalten die Folge von Erlebnissen eines im Prinzip von Geburt an "guten" Menschen. Auch wenn das Kind in der Gefahr steht, sich selbst zu schaden, ist eine körperliche Strafe erlaubt. Campe schlug mit der Rute ein Kind, das sich einer zahnärztlichen Behandlung

1) Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 48.

2) Ebd.

3) Ebd.

4) Ebd., S. 49.

5) Ebd.

zwei Tage lang widersetzte, so daß dann der ganze Zahn gezogen werden mußte.¹

Am Ende der Schrift warnt Campe eindrücklich vor jeder "sklavischen Behandlungsart"², die doch so sehr im 18. Jahrhundert gängige schulische und familiäre Strafpraxis war, und faßt nochmals die pädagogischen Strafregeln zusammen:

1. "so selten als möglich ...
2. nie im aufbrausenden Affekt ...
3. mit Nachdruck ...
4. Nach geendigter Strafe ... aber man gebe ... zu erkennen, daß man das Vergangene vergessen wolle ...
5. Man schwatze ... unmittelbar nach der Strafe nicht viel, aber am Abend desselben Tages oder auch den Tag darauf suche man in einem weislich eingeleiteten und vertraulich Kopf-gegen-Kopf ... zu dem Verstande und Herzen des Kindes zu reden, um es ... von der guten Absicht unserer Strenge zu überzeugen."³

Campe gibt nach den Grundsätzen der philanthropistischen Erziehungstheorie, die von einem von Natur aus guten Kind ausgeht, eine pädagogische Begründung der Strafe unter deutlicher Abgrenzung von der Legitimation bürgerlicher Strafen und unter Verurteilung besonders grausamer Strafen. Die Strafe ist keine gottgewollte, sie steht nicht isoliert als einzelnes Erziehungsmittel da,

1) Vgl. die Anmerkung 21 von Albert Reble, in: Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 54.

2) Ebd., S. 50.

3) Ebd., S. 50 ff.

sondern muß im Gesamtzusammenhang der Erziehung gesehen werden.¹

Campe verweist immer wieder auf den Zweck der Belohnungen und Strafen, bleibt hier aber im "rationalistisch-zweckhaften Denken befangen, auch wenn ... mit psychologischem Verständnis"² neue Einsichten zum Strafproblem gewonnen werden.

3.1.2.5. Die Schulordnung des Holzmindener Gymnasiums (1787)

Zwar ist Campes Schrift über Belohnungen und Strafen erst 1788 im Revisionswerk erschienen. Man kann dennoch davon ausgehen, daß Campes grundsätzliche Überlegungen zum Strafproblem auch in die Diskussion und die Abfassung der Holzmin-

-
- 1) Die Theorie Campes zum Straf- und Belohnungsproblem ist übrigens von Bernhard Overberg (1754-1826), dem philanthropistisch beeinflussten Volksschulreformer aus Münster/Westf., zum Teil in wörtlicher Anlehnung übernommen worden. Das Hauptwerk Overbergs ist die "Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterrichte", von der gleich beim Erscheinen (1793) 500 Exemplare an die Lehrer verteilt wurden und die 1861 noch einmal in 9. Auflage herausgegeben wurde. In diesem Buch nimmt die Behandlung der Belohnungen und Strafen einen breiten Raum ein. (Vgl. Bernhard Overberg, Von der Schulzucht. Mit einer Einleitung hrsg. von Albert Richter, Leipzig 1893; vgl. Bernhard Overbergs Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht. In Verbindung mit mehreren Schulmännern neu hrsg. und überarbeitet von W. Erdmann, Münster 1888; vgl. Greßlers Klassiker der Pädagogik, Bd. XXII, Bernh. Heinrich Overberg. Bearbeitet von Al. Knöppel, Langensalza 1904).
 - 2) Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., 121.

dener Schulordnung von 1787 eingegangen sind.¹ Der Entstehungszusammenhang und Aufbau der Schulordnung ist bereits behandelt worden², so daß hier noch die Paragraphen, welche die Strafvorschriften behandeln, erläutert werden.

Die im philanthropistischen Sinne reformierte Holzmindener Schulordnung löst die pietistisch geprägte von 1756 ab. Hauptzweck der Erziehung ist nicht mehr die "Ehre Gottes"³, auf die gleich zu Anfang der alten Schulordnung verwiesen wurde, sondern die Bildung "junger Menschen zu ihrem eigenen Glück und zum Dienste des Vaterlandes"⁴ durch öffentliche Schulen, die "der Menschheit äußerst nötige und wohlthätige Anstalten"⁵ sind. Die philanthropistischen Ziele einer Erziehung zum Menschen und zum Bürger werden in dieser staatlich verfügbaren Schulordnung festgeschrieben. Daher wird die Disziplinfrage menschenfreundlich, eben "phil-anthropistisch" behandelt genauso wie der Umgang von Lehrern und Schülern, der fast als "partnerschaftlich" bezeichnet werden kann. Der Grundtenor dieser neuen Schulordnung läßt sich dementsprechend als "vertrauensvoll", "freundschaftlich" und "beratend" charakterisieren. Das

-
- 1) Vgl. z.B. den Entwurf zu den anzustellenden Zensuren für die Schüler (Schulordnung 1787, in: Friedrich Koldewey, a.a.O., S. 21 f.). Vgl. Artur Schmidt, Die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patrimonialstaates, a.a.O., S. 135.
 - 2) Vgl. Kap. 2.3.4.
 - 3) Schulordnung der Stadt Holzminden 1756, in: Friedrich Koldewey, a.a.O., S. 402. Vgl. Kap. 3.1.1.3.
 - 4) Schulordnung 1787, in: Friedrich Koldewey, a.a.O., S. 14 f.
 - 5) Ebd., S. 14.

Erziehungsmodell der bürgerlichen Familien stand nach Biermann¹ Pate für das Verhältnis der Philanthropisten zu Belohnungen und Strafen. "Alle unsere Schüler sind Pflegesöhne der Schule, welche sie alle gleich stark liebt, alle gleich glücklich zu sehen wünscht. Je leichter und angenehmer die Erfüllung dieser Pflichten ist, desto trauriger werden die Folgen ihrer Vernachlässigung sein."² Die Lehrer ihrerseits sind dementsprechend "Ratgeber, Leiter und Aufseher".³

Schon 1780 wurde folgender philanthropistischer Grundsatz aufgestellt: Sie die Jugend "soll sich zwar gewöhnen zum pünktlichen Gehorsam gegen die Gesetze der gemeinnützigen Ordnung, des vernünftigen Wohlstandes und der guten Sitten, soll bescheiden und ehrerbietig in Gesinnung und Handlungen werden; aber wir wollen weder ihren Kopf noch ihr Herz durch einen sklavischen Zwang unterdrücken."⁴ Diese Auffassung kommt auch deutlich in verschiedenen Paragraphen der Schulordnung vor, deren Aufgabe es ist, durch Gesetze, Anweisungen und Verhaltensvorschläge "die zweckmäßige und möglichst vollkommene Bildung der Schuljugend"⁵ zu fördern. Franckes Instruktionen⁶

-
- 1) Vgl. Rudolf Biermann, Die pädagogische Begründung der Belohnungen und Strafen in der Erziehung bei Basedow, Campe und Salzmann, a.a.O., S. 157-169.
 - 2) Schulordnung 1787, in: Friedrich Koldewey, a.a.O., S. 17.
 - 3) Ebd., S. 8.
 - 4) Zit. nach Hanno Schmitt, Einleitung, in: Johann Stuve, Kleine Schriften gemeinnützigen Inhalts, a.a.O., S. XXXV.
 - 5) Schulordnung 1787, in: Friedrich Koldewey, a.a.O., S. 8.
 - 6) Vgl. Kap. 3.1.1.3.

zur Strafausübung waren recht abstrakt und formal wie Strafgesetze abgefaßt, was sich auch in der Schulordnung von 1756 niederschlägt: Die Regeln der Ordnung von 1787 verbinden dagegen allgemein philanthropistische Erziehungsgrundsätze mit schulpraktischen Erfahrungen im Vertrauen auf die Vernunft und das Glücksstreben der Schüler.¹

Wichtigster Punkt bei den Schulstrafen ist, daß körperliche Züchtigungen und Carcerstrafen in der ersten Klasse ohne Wissen des Direktors² überhaupt nicht stattfinden sollen. Dieses war in der pietistischen Ordnung noch ganz anders gesehen. Der Freiheitsentzug der Schüler wurde darin ebenso legitimiert wie Prügel, ausgenommen "Alles schlagen an den kopf"³. Über die braunschweigische Schul-Praxis schreibt Stern: "Auch die Disziplin ließ an den Anstalten viel zu wünschen übrig, waren doch die Strafen der Willkür der einzelnen Lehrer überlassen, die ihr Recht oft grausam und zweckwidrig genug geltend machten."⁴ Zwar werden Körperstrafen in der neuen Ordnung wie auch bei Campe nicht grundsätzlich abgelehnt; sie sind aber nicht Selbstzweck, sondern nur letztes Mittel des Lehrers, dem es nur mit Selbstbeherrschung⁵ und unter sorgfältiger Vermeidung allen Strafens aus dem Affekt⁶ erlaubt

-
- 1) Vgl. Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklärten Absolutismus, a.a.O., S. 184.
 - 2) Vgl. Schulordnung 1787, in: Friedrich Koldewey, a.a.O., S. 8.
 - 3) Schulordnung der Stadt Holzminden 1756, in: Friedrich Koldewey, a.a.O., S. 442.
 - 4) Selma Stern, Karl Wilhelm Ferdinand, a.a.O., S. 96.
 - 5) Vgl. Schulordnung 1787, in: Friedrich Koldewey, a.a.O., S. 12.
 - 6) Vgl. Ebd., S. 13.

wird, überhaupt strafen zu dürfen. Das Strafen aus dem Affekt wird bei den Reformern immer wieder abgelehnt.

In der Schulordnung ist ein besonderes Belohnungssystem nicht vorgesehen; es heißt darin nur, daß Lob und Tadel¹ erteilt werden sollen. Der Lehrer hat Beschimpfungen² zu unterlassen, die wenig passten zum Anspruch, Vorbild für die Schüler zu sein, zumal auch in der Unterrichtsmethode alles Dogmatisieren abgelöst werden soll zugunsten eines freien, leichten, angenehmen Vortrags unter Berücksichtigung der Anschaulichkeit und aller Mittel der Versinnlichung.³ Damit ist natürlich keine rauhe Zucht und strenge Strafpraxis vereinbar, so wie sie im 18. Jahrhundert üblich war.⁴ Um einmal eine Vorstellung vom "warmen" Tonfall und von den einbezogenen Begründungszusammenhängen der Anweisungen zu geben, sei ein etwas längeres typisches Zitat aus den Erläuterungen der Instruktionen für die Lehrer ausgeführt:

"§ 3. Sollte dennoch, wie das bei einem gemischten Haufen unvermeidlich ist, hie und da durch zu große Lebhaftigkeit Ruhe und Aufmerksamkeit gestöret werden, so würden besonders in den obern Klassen die besten Abhelfungsmittel folgende sein: ein nicht böser, aber bedeutender treffender Blick, ein bedeutendes Stillschweigen oder eine

1) Vgl. Schulordnung 1787, in: Friedrich Kolde-
wey, a.a.O., S. 14.

2) Vgl. ebd., S. 13.

3) Vgl. ebd., S. 11 f.

4) Vgl. Erläuterungen dazu im Kap. 3.1.1.3.

Pause, die alles auf den Lehrer wieder aufmerksam macht (worauf er, ohne weiter etwas zu sagen, fortfährt), eine unerwartete Digression im Vortrage, ein stärkerer lebhafterer Ton der Stimme, eine sanfte Vorstellung, ein Wunsch, eine Bitte, ein kurzes ernstes Gebot.

Vielleicht könnte diese Ordnung eine pädagogische Gradation geben, obgleich diese Mittel selten und fast niemals alle zugleich oder bei der Verschiedenheit der Subjekte in der Ordnung nötig und anwendbar sein werden. Das Subjekt bestimmt hier den Lehrer in der Wahl.

§ 4. Der Lehrer enthält sich hierbei wie bei allem Tadel

- a) alles weitläufigen Moralisiereus;
- b) aller satirischen und skoptischen höhnischen Ausdrücke und aller solchen Wendungen, die dem Getadelten Belachung zuziehen und durch die unweise Absicht, Witz zu zeigen, dem Tadel seinen Eindruck und dem gerügten Fehler in der Vorstellung der Schüler das Tadelnswerte benehmen;
- c) aller schimpflichen Benennungen, und falls ihm (welches doch bei einem vorsichtigen Lehrer nicht leicht zu fürchten ist) unglücklicherweise ein vom Affekt eingegebener und also unschicklicher Ausdruck entfallen sollte, so suche er den Schaden dadurch wieder gut zu machen, daß er etwa sagt: Es thut mir weh, daß ich in diesen harten Ton verfallen mußte, er ist mir nicht natürlich und durchaus zuwider, aber es erregt meinen gerechten Unwillen, zu sehen etc."¹

1) Schulordnung 1787, in: Friedrich Koldewey, a.a.O., S. 12.

Besonders der letzte Satz zeigt, wie grundsätzlich menschenfreundlich die philanthropistische Erziehungstheorie war, und das in einem Jahrhundert, wo in der Schule wie in der Familie eigentlich ein völlig autoritärer Stil des Lehrers oder Vaters herrschte, für den die Anwendung harter Strafen besonders körperlicher Art kennzeichnend war. In dieser Schulordnung hingegen kein Wort von einem von "Natur aus bösen Kind", vom "Brechen des Eigenwillens", von Strafandrohungen, vielmehr wird eine Erziehung angestrebt, die individuelle Unterschiede sowohl in der körperlichen wie in der seelischen Entwicklung des einzelnen Kindes berücksichtigt. Der Lehrer ist kein Prügelpädagoge, er sucht vielmehr die Liebe und das Vertrauen seiner Schutzbefohlenen zu gewinnen. Gleichwohl soll er sie aber auch außerhalb der Schule überwachen, ohne allerdings den Anschein eines Kundschafters oder Aufpassers zu erwecken.¹ Denn: "Alles den Sitten und dem guten Namen gefährlichen Umgangs sowie des Besuchens verdächtiger Häuser, aller Trinkgelage ..., des rohen Fluchens und Schwörens, alles Zusammenrottens, Schreiens, Lärmens, Nachtschwärmens auf den Straßen ... aller ... Ausschweifungen und thörischen Unternehmungen haben sich dieselben gänzlich zu enthalten."² Bei Übertretung dieser Ge-

1) Vgl. Schulordnung 1787, in: Friedrich Koldewey, a.a.O., S. 13.

2) Ebd., S. 19.

setze kann die Stadtobrigkeit die Schüler mit bürgerlichem Gefängnis bestrafen, was in der Schulordnung trotz sonstiger Vorbehalte gegen Freiheitsentzug an dieser Stelle¹ nicht abgelehnt wird. Innerhalb der Schule dagegen ist ein relativer Freiraum und ein Bemühen um ein neues Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern festzustellen, wobei letztere nicht durch harte Strafandrohungen erschreckt werden sollen; vielmehr soll an ihr Ehrgefühl appelliert werden, sich freiwillig in die Schulgemeinschaft einzufügen. Mißlingt die Eingliederung und können junge Leute nicht durch "Vorstellungen und stufenweis versuchte Strafmittel ... zur Regelmäßigkeit, zur Ordnungsliebe, zum Fleiß und zur Sittlichkeit"² bestimmt werden, so sind solche Schüler "mit der Relegation zu bestrafen"³. Dieser Verweis muß dann allerdings auch dem Schuldirektorium gemeldet werden.

Verboden ist das sogenannte "Certieren"⁴, der Wettstreit um einen nach der augenblicklichen Leistung orientierten höheren Sitz in der Klasse, die auf eine Rangordnung nach Fleiß und Leistung abzielt. Auch Campe wendet sich gegen den Wettstreit, weil der eigentliche Zweck der Erziehung "die sittliche Ausbildung der Jugend"⁵ zu sein

1) Vgl. Schulordnung 1787, in: Friedrich Kolde-
wey, a.a.O., S. 19.

2) Ebd., S. 9.

3) Ebd.

4) Ebd., S. 14.

5) Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.),
a.a.O., S.32.

habe und nicht nur die Bildung des "Verstandes durch Schulkenntnisse"¹. Ausführlich wird dann begründet, daß das Certieren unzweckmäßig sei, da "Eitelkeit nämlich und Ehrsucht in dem Herzen der Sieger; Neid, Unwille, Zorn und Rachsucht in denen, welche sich herabgesetzt und beschimpft sehen",² aufkommen. Fast die gleiche Formulierung findet sich in der Schulordnung.³ Überhaupt wird immer wieder die Bildung des sittlichen Charakters des Schülers betont, über den eigens ein Censur-Buch Aussage geben soll:

"Um bei der sämtlichen Schuljugend ein durch Erfahrung bewährtes und bei weissen Gebrauch viel wirkendes Mittel zur Beförderung des Fleißes und der Sittlichkeit der Schüler mehr zu haben, ist die Einrichtung zu treffen, daß der Direktor in ein besonders dazu bestimmtes Buch die aus den Urteilen der sämtlichen Lehrer über jeden einzelnen Schüler ausgezogenen unparteiischen Schilderungen des Fleißes und Charakters desselben vierteljährlich eintrage und solche in einer feierlichen Versammlung aller eigentlichen Lehrer und Schüler öffentlich vorlese und bekannt mache."⁴

1) Joachim Heinrich Campe, in: A. Reble (Hrsg.), a.a.O., S. 32.

2) Ebd., S. 34.

3) Das Certieren unterbleibt, "indem dadurch teils bei einigen Eitelkeit und Ehrsucht angefaßt und genährt, teils bei andern der Mut niedergeschlagen wird oder auch Empfindungen des Neides, des Zorns, der Rachsucht etc. angeregt werden". (Schulordnung 1787, in: Friedrich Koldewey, a.a.O., S. 14.)

4) Ebd., S. 9.

Campe selbst hat im letzten Teil der Schulordnung einen Entwurf zum Zensurbuch vorgelegt.¹ Dieser Abschnitt ist sehr knapp gehalten; es fällt auf, daß - anders als bei den vorhergehenden Ausführungen - keine Begründungen und keine schulpraktischen Hinweise gegeben werden. Dieses ist erst in Campes Schrift über Belohnungen und Strafen 1788 geschehen.² Folgendes Schema schlägt Campe für die Beurteilung eines Schülers vor:

1787

Caius

	Dessen Moralität	Dessen äußerliche Sitten	Dessen Schulfleiß	Dessen häuslicher Fleiß
Urteil der Konferenz am 2. Juni	Untadelhaft.	Noch ziemlich unmanierlich.	Stellte sich den 1sten dieses ohne gültige Entschuldigung 5 Minuten zu spät ein.	Lobenswertig.
den 16. Juni	Hat sich zänkisch betragen.	Etwas besser.	Untadelhaft.	Hatte eine ihm aufgebene Ausarbeitung nicht geliefert.
den 30. Juni	Im ganzen genommen noch immer gut, nur zu große Empfindlichkeit.	-	-	-

Quelle: Schulordnung 1787, in: Friedrich Koldewey, a.a.O., S. 22.

1) Vgl. Schulordnung 1787, in: Friedrich Koldewey, a.a.O., S. 21 f.

2) Vgl. Kap. 3.1.2.4.

Wie bei Campe ist also auch in der Schulordnung eine Disziplinierung über Schülerbeurteilungen mit Hilfe von Zensuren vorgesehen, über die zusätzlich in vierzehntägigen Schulkonferenzen beraten wird.¹ Außerdem werden die Urteile über die Schüler ans Fürstliche Schuldirektorium gesandt.² Das bedeutet, daß dieser staatlichen Schulaufsichtsinstantz jeder einzelne Zögling bekannt wird, so daß später die Möglichkeit besteht, geeignete, sprich sittlich gefestigte, fleißige und unauffällige Schüler als folgsame Beamte in staatliche Positionen zu befördern. Überspitzt kann man formulieren, daß die totale Kontrolle der Schüler zugunsten ihrer späteren Nützlichkeit fürs Gemeinwesen festgeschrieben wird, wenngleich auf der anderen Seite der partnerschaftliche Umgangsstil in der Schule ein Ausdruck für das Eindringen aufklärerischer Gedanken in gesellschaftliche Bereiche des absolutistischen Staates, hier der Schule ist.³

Es bleibt festzuhalten, daß in die Holzmindener Schulordnung von 1787 (für ein öffentliches Gymnasium) erstmals philanthropistisch-pädagogische Vorstellungen eingegangen sind, so daß die Vorschriften und Gesetze eindeutig abweichen von den bisher in Schulen üblichen Strafmethoden und Erziehungsgrundsätzen.

1) Vgl. Schulordnung 1787, in: Friedrich Kolde-
wey, a.a.O., S. 20.

2) Vgl. ebd., S. 9.

3) Vgl. Hanno Schmitt, Schulreform im aufgeklär-
ten Absolutismus, a.a.O., S. 186.

Die neue aufgeklärte Sicht vom Menschen, mit der das Kind selber zum erzieherischen Kriterium wird, wird in der "pädagogischen" Strafbegründung einer staatlich sanktionierten Schulordnung verankert, was nur möglich war aufgrund der vorübergehenden Interessenidentität zwischen Aufklärungspädagogen einerseits und aufgeklärtem absolutistischem Herrscher andererseits.

3.1.3. Die Stellung der Strafe im pädagogischen System Friedrich Schleiermachers¹

Schleiermacher² war als Theologe ebenso bedeutend wie als Platoübersetzer, als Ethiker und Pädagoge.³ Er war als "Staatsrat und Mitglied der Sektion des Kultus und öffentlichen Unterrichts im Ministerium des Innern von 1810-1815 und als Direktor der wissenschaftlichen Deputation für den öffentlichen Unterricht von 1810-1811".⁴ Er war der wichtigste Berater Wilhelm von Humboldts und entwickelte neben den philosophisch-pädagogischen

-
- 1) Dieses Kapitel faßt kurz Schleiermachers wichtigste Aussagen zum Strafproblem zusammen. Dabei stütze ich mich auf die Untersuchung von Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., S. 133-166.
 - 2) Vgl. zu Schleiermachers Bedeutung für die Gegenwart, Karl Knoop/Martin Schwab, Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Portraits aus 4 Jahrhunderten, Heidelberg 1981, S. 119-123.
 - 3) Zur Biografie vgl. Günter R. Schmidt, Friedrich Schleiermacher (1768-1834), in: Hans Scheuerl, Klassiker der Pädagogik, a.a.O., S. 217-223.
 - 4) Günter R. Schmidt, Friedrich Schleiermacher, a.a.O., S. 221.

Anschauungen konkrete Struktur-, Organisations- und Lehrpläne für alle Schularten. Schleiermacher lehnte die "von der Aufklärung zum Ideal erhobene Reduktion des Menschen auf den Ökonomen"¹ strikt ab. Als einseitig betrachtete er² aber auf der anderen Seite auch das Gegenteil "des in-sich-ruhenden, der Entfaltung der eigenen Individualität hingeebenen Gebildeten"³.

Zwischen 1813 und 1826 hielt Schleiermacher Vorlesungen über Pädagogik. Da keine Manuskripte vorhanden sind oder überhaupt existiert haben, liegen die Quellen in Nachschriften vor, die erstmals 1849 publiziert wurden. Das Straßproblem wird in den Vorlesungen 1820/21 im Zusammenhang mit Gegenwirkung und Zucht behandelt, so daß hier eine systematische Theorie der Strafe zu finden ist.

Zwar ist auch 1813/14 und 1826 in Vorlesungen Schleiermachers die Strafe angesprochen worden; aber für eine zusammenhängende Auseinandersetzung mit diesem Problem bildet die Nachschrift von

-
- 1) Herwig Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik, a.a.O., S. 111.
 - 2) Vgl. Johannes Schurr, Schleiermachers Theorie der Erziehung, Düsseldorf 1975; vgl. Ernst Lichtenstein, Schleiermachers Pädagogik, in: Neue Zeitschrift für systematische Theologie und Religionsphilosophie, 10. Jg. (1968), S. 343-359. Vgl. Wolfgang Sünkel, Friedrich Schleiermachers Begründung der Pädagogik als Wissenschaft, Ratingen 1964.
 - 3) Herwig Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik, a.a.O., S. 111.

1820/21 die wesentliche Grundlage, die bei Weniger¹ aufgenommen wurde.²

Die erzieherischen Tätigkeiten teilt Schleiermacher auf in "verhütende", "gegenwirkende" und "unterstützende".³ Zuerst ist ein kleines Kind zu behüten, um Schaden von ihm abzuwenden, zunehmend muß es aber den Schwierigkeiten des Lebens ausgesetzt werden, denn Erziehung hat auf den Lebenskampf vorzubereiten. Die Gegenwirkung gibt es nach Schleiermacher in zwei Formen als "physische Gewalt" und als "Erregung der Scham".⁴ Letztere gehört zum Strafproblem. Als "eigentliche pädagogische Tätigkeit"⁵ ist die Unterstützung anzusehen. Sie "bezieht sich auf die Gesinnung, die Handlungen ebenso wie auf die Fertigkeiten, in dem sie Gesinnungen weckt und die handelnden Kräfte im jungen Menschen übt und entwickelt."⁶ Durch Bejahung, Ermutigung und Hilfe richtet sich die Unterstützung "an den Selbstbildungswillen im Kinde, indem sie unmittelbar sein sittliches Be-

-
- 1) Friedrich Schleiermacher, Vorlesungen über Gegenwirkung, Strafe und Zucht (1820/21), in: ders., Pädagogische Schriften 2, Pädagogische Abhandlungen und Zeugnisse, unter Mitwirkung von Theodor Schulze hrsg. von Erich Weniger, ungekürzte Ausgabe, Frankfurt, Berlin, Wien 1984, S. 171-202. (Auszüge aus ursprünglich 91 Druckseiten).
 - 2) Vgl. Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., S. 402 f., Anmerkung 1.
 - 3) Vgl. Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Schriften 1, Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, unter Mitwirkung von Theodor Schulze hrsg. von Erich Weniger, ungekürzte Ausgabe, Frankfurt, Berlin, Wien 1983, S. 93-99.
 - 4) Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Schriften 1, a.a.O., S. 93.
 - 5) Ebd., S. 99.
 - 6) Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., S. 137.

wußtsein anspricht."¹ Schleiermacher betrachtet die Strafe also nicht als eigentliche pädagogische Tätigkeit. 1820 formuliert er noch schärfer: "Strafen sind nichts Pädagogisches."²

3.1.3.1. Die Strafe als etwas nicht Pädagogisches

Obwohl Schleiermacher das Strafen zur Gegenwirkung zählt, die zwar erzieherische Tätigkeit, nicht aber ihr eigentlicher Hauptzweck ist, werden Strafmaßnahmen als etwas Apädagogisches bezeichnet.

"Die Strafe ... geht nicht aus dem Interesse der Erziehung hervor; es wird durch sie nicht erreicht, was die Erziehung beabsichtigt; sie hat an und für sich keinen Wert, ja sie scheint dem Zweck der Erziehung immer zu widersprechen ..."³ Immer wieder ist Schleiermacher vorgeworfen worden, er lehne prinzipiell die Strafe ab. Dem ist nicht zuzustimmen. Zwar formulierte Schleiermacher, daß Strafen die Jugend feige und weichlich mache,⁴ daß sie somit grundsätzlich abzuschaffen seien. Dennoch sieht er, daß man Strafen wohl nicht gänzlich aus dem Gebiete der Erziehung verbannen könne, denn um "die Störung des gemeinsamen Lebens"⁵ zu verhindern - damit ist die Gesellschaft gemeint - kann man auf Strafen nicht

-
- 1) Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., S. 137.
 - 2) Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Schriften 2, a.a.O., S. 173.
 - 3) Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Schriften 2, a.a.O., S. 175.
 - 4) Ebd., S. 174.
 - 5) Ebd., S. 175.

ganz verzichten: "Gäbe es eine andere Lösung der Aufgabe, so daß die Strafen erspart werden könnten: wir würden mit beiden Händen zugreifen."¹

Zwei Gründe gibt es für Schleiermachers Auffassung, daß Strafen nichts Pädagogisches seien. Im Vordergrund seiner Erziehungstheorie steht die Unterstützung und Förderung positiver kindlicher Kräfte. "Die Überwindung des Negativen geschieht durch die Stärkung des Positiven".² Nur im Notfall soll die Gegenwirkung eingreifen. Damit liegen auch die Strafen als Teil der Gegenwirkung am Rande der erzieherischen Aufgaben.³

Ein zweiter Grund für seine Abwertung der Strafe liegt im Menschenbild. Anders als Francke, der den Menschen als "von Natur aus böse" einschätzt und Campe, der den Menschen prinzipiell für "gut" hält, vereinigt Schleiermacher die Chance zum Guten mit der zum Bösen in sich.⁴ Dabei wird die Gegenwirkung nicht zur Beseitigung des Bösen und die Unterstützung zur Förderung des Guten eingesetzt. Dann wäre die Strafe nämlich grundsätzlich legitimiert, vielmehr wird sie aus gesellschaftlicher Notwendigkeit heraus begründet. "Strafen sind nichts Pädagogisches; sie gehören dem gemeinsamen Leben an, in diesem haben sie ihren Ursprung und Zweck."⁵ Scheibe erläutert den Be-

1) Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Schriften 2, a.a.O., S. 175.

2) Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., S. 138.

3) Vgl. Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Schriften 2, a.a.O., S. 173.

4) Vgl. Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., S. 139.

5) Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Schriften 2, a.a.O., S. 173.

griff "gemeinsames Leben" so: Es "ist die Gesellschaft, ist das bürgerliche Zusammenleben der Erwachsenengeneration, ist aber auch die Gemeinschaft der Jugend und weist schließlich auf die öffentliche Erziehung in der Schule."¹ Innerhalb größerer sozialer Verbände kann auf die Strafe nicht ganz verzichtet werden, um die Ordnung nicht zu gefährden, im Bereich individueller Erziehung soll sie eine Ausnahme bleiben.

Da Schleiermacher Erziehung und Gesellschaft im engen Zusammenhang sieht, liegen die Erziehungs- und die bürgerliche Rechtsstrafe für ihn auf einer Ebene, da beide auf einer gemeinsamen sittlichen Basis beruhen.² Im Gegensatz dazu forderte Campe noch die strikte Abgrenzung der pädagogischen von der bürgerlichen Strafe,³ die zur Abschreckung diene und nicht zur Gesinnungsänderung im Täter beitrage. Dagegen sind für Schleiermacher die Strafen der Gesellschaft deswegen nötig geworden, da "Strafgesetze zeigen, daß die Erziehung nicht das geleistet hat, was sie eigentlich leisten soll nach ihrer Idee. Es ist allemal ein Fortschritt der bürgerlichen Gesellschaftsverhältnisse, wenn die Strafgesetze in der Intensität sich mildern, in der Menge abnehmen."⁴

1) Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., S. 140.

2) Ebd., S. 141.

3) Vgl. Kap. 3.1.2.1.

4) Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Schriften 1, a.a.O., S. 94 f.

Beim Strafer sollen Willkür und das persönliche Betroffensein des Lehrers¹ ausgeschlossen werden. Strafzweck ist nicht die Sühne einer Tat, sondern diese soll in Zukunft nicht mehr vorkommen. Anders als Campe bestreitet Schleiermacher, daß die Strafe den Menschen nicht bessern könne.² Folglich muß sie als etwas nicht Pädagogisches angesehen werden, weil sie nicht zur eigentlichen Erziehung beitragen kann.

3.1.3.2. Die innere Widersprüchlichkeit der Strafe

Das Strafproblem in der Erziehung enthält eine verhängnisvolle Aporie: Einerseits strebt Erziehung ein Verhalten aus Einsicht an, andererseits wird durch Strafmaßnahmen Druck auf Verhaltensweisen ausgeübt. Angesichts des Lebenskampfes wird zur Durchsetzungsfähigkeit und zum Widerstand erzogen, andererseits wird Gehorsam und das Sichfügen gegenüber der Strafe gefordert. Das Verhalten soll einerseits sittlich begründet sein, Strafe aber ist die zwangsläufige Folge einer bösen Handlung.³

Erziehung fällt in den Bereich des Sittlichen; es ist ihre Aufgabe, das Niedere, das Böse unter "die Herrschaft höherer Kräfte zu bringen."⁴ Das

-
- 1) Vgl. Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., S. 143.
 - 2) Vgl. Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Schriften 2, a.a.O., S. 175.
 - 3) Vgl. Heinz-Jürgen Ipfling, Kritische Überlegungen zum Problem der natürlichen Strafe, a.a.O., S. 82.
 - 4) Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., S. 149.

"Böse" wird oft getan, weil es angenehm ist.¹ Daher stehen sich das Unangenehme der Strafe und das Angenehme des "Bösen" oft gegenüber. Das Individuum wird also abwägen, ob das "Böse" ihm so viel wert ist, daß es die Strafe in Kauf nimmt: "Es kommt also zu Berechnungen unter dem alleinigen Gesichtspunkt utilitaristischer Erwägungen, die außerhalb sittlicher Wertmaßstäbe liegen, zu denen Erziehung hinführen will."²

Schleiermacher hat den inneren Widerspruch der Strafe als erster aufgedeckt.³ Trotz ihrer Widersprüchlichkeit schließt er Strafen nicht völlig aus. Sie müssen aber, damit sie "sittlich" wirken können, bestimmte Bedingungen erfüllen.

3.1.3.3. Die Bedingungen für eine "sittliche" Strafwirkung in Elternhaus und Schule

Die Strafe ist in der Erziehung vertretbar, wenn sie Symbol für die sittliche Einwirkung ist, von der sie begleitet sein muß.⁴ Schleiermacher schreibt: "So muß die Gegenwirkung angebracht werden, um dieses Gefühl, den Sittlichkeitstrieb, den eigenen sittlichen Unwillen anzuregen an dem,

1) Vgl. Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Schriften 1, a.a.O., S. 90.

2) Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., S. 150.

3) Vgl. Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Schriften 2, a.a.O., S. 174-180.

4) Vgl. Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., S. 165.

was Unrecht ist."¹ Trifft die Strafe tatsächlich das sittliche Gefühl, dann ist sie nicht mehr Gegenwirkung, sondern Unterstützung, die auf die innere Haltung wirkt. "Wenn aber ein Unwille eine Scham vor sich selbst ihn affiziert und das eigene unangenehme sittliche Gefühl eine äußere Tat begleitet, so wirkt das, wie es von dem Inneren ausging, auch auf das Innere zurück".²

Durch Mißbilligung trifft der Erzieher das sittliche Empfinden des Kindes. Arten der Mißbilligung sind körperliche Strafen (!) und die Beschämung.³

Schleiermacher lehnt das Schlagen grundsätzlich nicht ab, es liegt ihm aber daran, die Strafen selbst nur unter bestimmten Voraussetzungen zuzulassen. Das Schimpfen lehnt er dagegen völlig ab. Die Strafe hat aber nur dann eine sittliche und damit erzieherische Wirkung, wenn der Bestrafte sie annimmt und die Strafe für seine Selbsterziehung nützlich wird. In diesem Sinne bedeutet für Schleiermacher "Zucht"⁴ sowohl "Vorgang wie Ergebnis und sowohl intentionale Zucht des Erziehers als auch Selbstzucht des Zöglings."⁵ Als "abnehmende Größe" bezeichnet Schleiermacher die Strafe, da es pädagogisches Ziel sein muß, im Verlaufe der Erziehung mit immer feineren Strafen auszukommen, beziehungsweise auf sie ganz ver-

1) Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Schriften 2, a.a.O., S. 176.

2) Ebd.

3) Vgl. ebd., S. 184 f.

4) Vgl. ebd., S. 187 f.

5) Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., S. 155.

zichten zu können.¹ Gleich nach der Geburt sind weder physische Gewalt noch Mißbilligung möglich. Mit Auftreten der Intelligenz können physische Gewalt und Mißbilligung erfolgen. Wenn das Bewußtsein und die Gesinnung des Zöglings vollständig entwickelt sind, ist die Gegenwirkung beendet.

Da das Elternhaus als "Naturganzes" sich von der Schule als "künstliches Institut"² unterscheidet, sind auch die Erziehungssituationen hier wie dort unterschiedlich. In der Schule muß es ein Strafsystem geben, um die Ordnung aufrechtzuerhalten, die das Zusammenleben vieler, einander fremder Schüler erst ermöglicht. In die Ordnung der Familie, die vertraut ist, fügt sich ein Kind viel leichter ein: "Es ist der Natur der Sache nach offenbar, daß ein Kind leichter sich in die Ordnung fügt, in der es ursprünglich sich findet ... Daraus folgt, daß das ganze Strafsystem in der öffentlichen Erziehung imposanter sein muß als im häuslichen Leben."³ Denn das Leben in der Schule wird als Vorübung auf das Leben im Staat angesehen. Der Schule sind zwei Aufgaben gestellt, aus denen sich die besonderen Ordnungsmaßnahmen ableiten lassen: Das gemeinsame Leben muß vor Störungen geschützt werden, und die Erziehung muß den Gemeingeist fördern. Damit müssen Strafen in der Schule die äußere Ordnung schützen, dürfen sich aber nicht nachteilig auf die Erziehung des Zöglings zum Gemeinsinn auswirken.

1) Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Schriften 2, a.a.O., S. 177.

2) Ebd., S. 180.

3) Ebd., S. 181.

So kommt Schleiermacher zu dem Schluß: "Der ganze die Strafen betreffende Teil der Erziehung steht dem häuslichen Leben ferner, der Schule näher".¹ Schule muß Gesetze haben, um ihre Ordnung zu sichern: diese müssen aber andere sein als die im bürgerlichen Leben. Denn die Schule ist nicht der Staat, sie steht in der Mitte zwischen häuslichem und bürgerlichem Leben.² Ziel der Strafe soll es sein, daß sie als natürliche Konsequenz³ eines Vergehens erscheint. Dieses ist in der Familie leichter zu bewerkstelligen als in der Schule, wo Willkür bei der Strafanwendung nicht immer auszuschließen ist. Pädagogisch legitim ist die Strafe aber immer erst dann, wenn eine Verbindung zwischen Vergehen und Tat hergestellt werden kann. Wie Rousseau und Campe lehnt auch Schleiermacher hier nicht ein "pädagogisches Arrangement"⁴ ab.

Vergleicht man Campes und Schleiermachers Aussagen zum Strafproblem, lassen sich bei letzterem mehr moralerzieherische Argumente bei der Strafbegründung feststellen: "Die durch ethische Normen überprüfbare Gesinnung und die besondere Betonung von Entwicklungsperioden sind Kennzeichen dafür."⁵ Schleiermachers Verdienst ist es, das Problem der Strafe in einer gewissen Endgültig-

1) Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Schriften 2, a.a.O., S. 181.

2) Vgl. ebd., S. 183.

3) Vgl. ebd.

4) Wolfgang Scheibe, Die Strafe als Problem der Erziehung, a.a.O., S. 164.

5) Helmut Arndt, Die Strafe als Unterbrechung pädagogischer Tätigkeit, a.a.O., S. 73.

keit pädagogisch formuliert zu haben.¹ Das hat die Mehrzahl der Schulpädagogen lange Zeit nicht verstanden und ist als Folge davon traditionellen Strafbegründungen verhaftet geblieben.

3.2. Die Schuldisziplin des Gymnasialwesens im 19. Jahrhundert

In der Geschichte der Erziehung wechseln sich Phasen ab, in denen eine strenge Schulzucht im Gymnasium gefordert wird, mit solchen, die liberaleren Grundsätzen zu der Frage der Schuldisziplin folgen. Begründungsargumente und Methoden hängen dabei eng mit den jeweiligen politischen Verhältnissen zusammen. Denn das Gymnasium ist - wie jede andere Schulform - eine Veranstaltung des Staates, wie § 1 des Preußischen Allgemeinen Landrechts von 1794 ausdrücklich feststellt.²

3.2.1. Die Schuldisziplin gegen Ende des 18. Jahrhunderts

Im Allgemeinen Landrecht legt der preußische Staat sein Aufsichtsrecht über das gesamte Schulwesen fest. Damit wird der Anspruch verbunden, regulierend auf die Schuldisziplin einzuwirken. Das Allgemeine Landrecht, das in vier Paragraphen die Regeln der Schulzucht festlegt, aber wendet

1) Vgl. Helmut Arndt, Die Strafe als Unterbrechung pädagogischer Tätigkeit, a.a.O., S. 73.

2) Vgl. Teil II, Titel 12, § 1 des Allgemeinen Landrechts von 1794; Teil II Titel 12 § 1-53, abgedruckt in: Leonhard Froese, Deutsche Schulgesetzgebung (1763-1952), Weinheim, Berlin, 1953, S. 19.

sich gegen die Auswüchse der herkömmlichen schulischen Strafpraxis.

"§ 50. Die Schulzucht darf niemals bis zu Mißhandlungen, welche der Gesundheit der Kinder auch nur auf entfernte Art schädlich werden könnten, ausgedehnt werden.

§ 51. Glaubt der Schullehrer, daß durch geringere Züchtigungen der eingewurzelten Unart eines Kindes, oder dem überwiegenden Hange desselben zu Lastern und Ausschweifungen nicht hinlänglich gesteuert werden könne, so muß er der Obrigkeit und dem geistlichen Schulvorsteher davon Anzeige machen.

§ 52. Diese müssen alsdann, mit Zuziehung der Eltern oder Vormünder, die Sache näher prüfen, und zweckmäßige Besserungsmittel verfügen.

§ 53. Aber auch dabei dürfen die der elterlichen Zucht vorgeschriebenen Gesetze nicht überschritten werden."¹

Zwar soll der Mißbrauch der Strafe verhindert werden, was gegenüber der herkömmlichen Schulpraxis als Fortschritt zu bezeichnen ist. Entgegen dem philanthropistischen Menschenbild ist hier aber wieder die Rede von der "eingewurzelten Unart" des Kindes, das als an sich "böse" angesehen wird. Die Schuldisziplin wird in die elterliche Erziehungsgewalt eingebunden. Die Eltern erhalten ein Mitspracherecht bezüglich der Wahl eventuell zu ergreifender Straf- bzw. Besserungsmaßnahmen.

Es ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, daß im preußischen Landrecht, die Lehrer an den Gymnasien und anderen höheren Schulen im Unterschied

1) Teil II, Titel 12, § 50-53 des Allgemeinen Landrechts von 1794, abgedruckt in: Leonhard Froese, Deutsche Schulgesetzgebung, a.a.O., S. 23 f.

zu den Elementarschullehrern als Staatsbeamte angesehen werden¹, also eine Sonderstellung einnehmen und zum höheren Bürgerstand gehören, zu dem "alle öffentlichen Beamten ... Gelehrte, Künstler, Kaufleute, Unternehmer erheblicher Fabriken und diejenigen, welche gleiche Achtung mit diesen in der bürgerlichen Gesellschaft genießen"², zählen.

Mit dieser Einstufung wurden die Gymnasiallehrer allen ständischen und lokalen Gewalten entzogen und ausschließlich den staatlichen Obergerichten unterstellt. Aufgrund ihres Amtes, für das man durch Bildung, nicht mehr durch Geburt, qualifiziert wurde, gehörten die Lehrer für höhere Schulen nun zur "staatlich privilegierten Gesellschaft"³. Sie wurden aus der "sozialen Winkelstellung"⁴ des 18. Jahrhunderts befreit und erhielten durch das Allgemeine Landrecht den Status eines staatlichen Erziehungsbeamten⁵, und dies in einer Zeit, in der die pädagogische Theoriediskussion gerade die Trennung von Staat und Schu-

-
- 1) Vgl. Teil II, Titel 12, § 65 des Allgemeinen Landrechts von 1794, abgedruckt in: Ludwig Wiese, Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, a.a.O., Bd. 1, S. 2.
 - 2) Zit. nach Karl-Ernst Jeismann, Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, a.a.O., S. 151, Anmerkung 31.
 - 3) Ebd. S. 152. Ein Privileg ist die Befreiung vom Militärdienst.
 - 4) Ebd.
 - 5) Vgl. ebd.

len forderte.¹ Das Elementarschulwesen dagegen blieb im 19. Jahrhundert in engster Abhängigkeit von "Kirche und Lokalgewalten. ... Nicht zuletzt daraus erklärt sich die im Vormärz ständig wachsende Opposition der Volksschullehrer."²

Durch die Bestimmung, daß nur höhere Schulen Corporationsrechte³ besitzen, also durch eigene Vermögensverwaltung von finanziellen Zuwendungen der Gemeinde unabhängig waren, "konservierte das Allgemeine Landrecht ... hinsichtlich der äußeren Schulverhältnisse die Stiftungsurkunden."⁴ Die innere Schulaufsicht dagegen, also alles, was den Unterricht selbst betraf, wurde unter die nähere "Direction der dem Schul- und Erziehungswesen vom Staate vorgesetzten Behörde" unterstellt, "welche besonders darauf sehen muß, daß der Unterricht zweckmäßig eingerichtet und die Schule unter beständiger Aufsicht gehalten werde"⁵, so daß ein brauchbarer Staatsbürger durch Unterricht in

1) Vgl. Kap. 2.5.

2) Karl-Ernst Jeismann, Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, a.a.O., S. 152

3) § 54. "Schulen und Gymnasia, in welchen die Jugend zu höheren Wissenschaften, oder auch zu Künsten und bürgerlichen Gewerben durch Beibringung der dabei nöthigen oder nützlichen wissenschaftlichen Kenntnissen vorbereitet werden soll, haben die äußeren Rechte der Corporationen."

(Teil II, Titel 12, § 54 des Allgemeinen Landrechtes von 1794, abgedruckt in: ebd.)

4) Karl-Ernst Jeismann, Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, a.a.O., S. 151.

5) Teil II, Titel 12, § 56 des Allgemeinen Landrechts von 1794, abgedruckt in: Ludwig Wiese, Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, a.a.O., Bd. 1, S. 2.

"nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften"¹ erzogen werden kann. Die Konsistorien wurden nach dem Allgemeinen Landrecht Provinzialschulkollegien und unterstanden dem Oberschulkollegium.

Alle öffentlichen Schul- und Erziehungsanstalten unterliegen nunmehr der Aufsicht des Staates², und die Eltern werden verpflichtet, falls sie keinen Hauslehrerunterricht bevorzugen, die Kinder zur Schule zu schicken.³ Dadurch zeigt sich bereits im Allgemeinen Landrecht die Tendenz, die schulische Erziehung von der familiären Sozialisation zu trennen. Den "Zustand des gelehrten Unterrichts wesens gegen Ende des 18. Jahrhunderts"⁴ zusammenfassend, stellt Paulsen fest, daß sich die Disziplin gewandelt habe:

"Der Stock verliert sein altes Ansehen, zunächst als didaktisches Hilfsmittel. Das bloße Auswendiglernen kann als rein mechanische Arbeit erzwungen werden, das 'Räsonnieren' ist freie, geistige Tätigkeit, die sich nicht zwingen läßt. Aber sie braucht auch nicht erzwungen zu werden; ... die Aufklärung ... glaubt vor allem an die intellektuelle Seite: der Mensch hat von Natur den Drang zu erkennen. Aber mit der rechten Erkenntnis hängt der rechte Wille aufs engste zusammen; durch die Aufklärung

-
- 1) Teil II, Titel 12, § 1 des Allgemeinen Landrechts, abgedruckt in. ebd.
 - 2) Vgl. Teil II, Titel 12, § 9 des Allgemeinen Landrechts von 1794, abgedruckt in: Leonhard Froese, Deutsche Schulgesetzgebung, a.a.O., S.20.
 - 3) Vgl. Teil II, Titel 12, § 43-46 des Allgemeinen Landrechts von 1794, abgedruckt in: ebd., S. 23.
 - 4) Friedrich Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, a.a.O., Bd. 2, S. 126-188.

des Verstandes wird man auch den Willen auf den rechten Weg bringen. Und darum ist der Stock auch als Hilfsmittel der Erziehung entbehrlich und verwerflich. Der Lehrer beginnt, sich des alten Attributs des Standes, des Batels und der Rute, zu schämen. Sie stammen aus denselben finsternen und rohen Zeiten, aus denen Folter und Henker stammen, und mit diesen fühlt die feiner empfundene Zeit, müssen sie verschwinden. Als gelindere Hilfen, wo das eigene Verlangen nach Erkenntnis nicht ausreichen sollte, werden die dem Ehrtrieb fühlbaren Antriebe verwendet; die Zensuren, Lokationen, Versetzungsprüfungen und was von der Art in unseren Schulen heute in Übung ist, hat diese Zeit, als Ersatz für das alte Universalmittel, unter dem Einfluß philanthropischer Pädagogik ausgebildet."¹

Anders als in der Volksschule, wo Stock und Rute bis weit ins 19. Jahrhundert ihre Anwendung fanden,² stellt Paulsen für das Ende des 18. Jahrhunderts im Gymnasium eine veränderte Auffassung wenigstens bezüglich der Körperstrafe fest: Sie tritt immer mehr zurück hinter eine Disziplin, die über die Beurteilung der schulischen Leistung und das Betragen ausgeübt wird.

Diese neue vom Philanthropismus beeinflusste Art, das erwünschte Schülerverhalten zu fördern, ist bereits exemplarisch an der Holzmindener Schulordnung von 1787 analysiert worden.³ Reformorien-

-
- 1) Friedrich Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, a.a.O., Bd. 2, S. 155 f.
 - 2) Vgl. Renate Flissikowski, Vom Prügelstock zur Erziehungsklasse für "schwierige" Kinder, a.a.O., S. 84-148.
 - 3) Vgl. Kap. 3.1.2.5.

tierte Gymnasien wie das Joachimsthalsche oder das Friedrichwerdersche zu Berlin wandten ebenfalls nicht mehr eine Prügelpädagogik an.

3.2.2. Die Schulstrafe in der Zeit der preußischen Schulreformvorhaben (1807-1819)¹

3.2.2.1. Die reformerischen Grundlagen

Mit dem Zusammenbrechen des preußischen Staats im Krieg mit dem Frankreich Napoleons 1806/07 erstarkten in Preußen die reformerischen Kräfte, die zwar die absolutistische Herrschaftsform überwinden, aber eine Revolution wie in Frankreich verhindern wollten. Der Reformwille überlagerte sich "mit dem nationalen Motiv der Selbstbehauptung: Staatsreform, Gesellschaftsreform und Nationalerziehung".² In der Reformzeit³ war der "Zusammenhang von Idee und Macht, Bildung und Staat, Pädagogik und Politik"⁴ besonders intensiv, und es läßt sich keine zweite Epoche in der deutschen Geschichte finden, in der sich eine so

1) Diese Zeitbestimmung ergibt sich aus der Berufung Steins und den Karlsbader Beschlüssen. Jeismann engt die Reformperiode ein: 1808-1817; von der Einrichtung der Sektion für Kultus und Unterricht im Ministerium des Innern bis zum Promemoria des Süvernischen Unterrichtsgesetzentwurfes. (Vgl. Karl-Ernst Jeismann, Das Preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, a.a.O., S. 215.)

2) Margret Kraul, Das deutsche Gymnasium, 1780-1980, a.a.O., S. 29.

3) Vgl. Barbara Vogel, Reformpolitik in Preußen 1807-1820; in: Hans-Jürgen Puhle/Hans-Ulrich Wehler (Hrsg.), Preußen im Rückblick, Göttingen 1980, S. 202-223.

4) Karl-Ernst Jeismann, "Nationalerziehung", a.a.O., S. 20.

enge Verbindung zwischen Pädagogik und Politik entwickelte.¹ Denn nach den Erschütterungen durch den Krieg benötigte Preußen das Schulwesen, um selbst eine neue Form zu finden. Es begann eine Periode der Öffnung des Staates für die Ideen aufgeklärt-liberal denkender Männer², die eine alle gesellschaftlichen Bereiche erfassende Reform anstrebten. Denn, um "die materiellen Verluste und die ideelle Krise des preußischen Staates beheben zu können, mußte "die Leistungsbereitschaft und -kraft breiterer Bevölkerungsschichten ... gesteigert"³ werden.⁴

Die Frage, ob der einzelne zum "Menschen" oder zum "Bürger" zu erziehen sei, die von den Philanthropisten überwiegend zugunsten einer utilitaristischen Berufs- und Standeserziehung beantwortet worden war, konnte nun anders behandelt werden: "In dem Maße, in dem der Mensch zum Bürger, also für den Staat erzogen werden muß, ist zugleich der Staat so aufzubauen, daß er diesem zum Menschen erzogenen Bürger Raum und Tätigkeitsfeld seiner Mündigkeit bietet; so wird der Mensch zu-

-
- 1) Dem Braunschweigischen Schulreformversuch von Politikern und Pädagogen war nur eine kurze und wenig produktive Zeit vergönnt gewesen. (vgl. Kap. 2)
 - 2) Anschauungen von Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel, Herbart, Pestalozzi wurden diskutiert.
 - 3) Herwart Kemper (Hrsg.): Theorie und Geschichte der Bildungsreform, a.a.O., S. 30.
 - 4) Ökonomische, politische und persönliche Freiheitsrechte wurden erlassen, um eine bürgerliche statt einer ständisch-feudalen Gesellschaft zu fördern: 1807 Aufhebung der Erbuntertänigkeit gutsherrlicher Bauern, 1808 Prinzip der kommunalen Selbstverwaltung, 1810/11 Handels- und Gewerbefreiheit (vgl. ebd.).

gleich für sich selbst wie für den Staat erzogen, der Staat aber, indem er für den Menschen eingerichtet wird, gewinnt an innerer Kraft und Konsistenz. Erziehungsgedanke und Staatsgedanke, Individuum und Nation finden theoretisch zusammen im Programm einer neuverstandenen 'Nationalbildung'.¹ Politik und Pädagogik bedingen sich also gegenseitig bei dem Versuch, einen neuen Staat zu konstituieren.² Darin sollte das "utilitaristische Aufklärungsprinzip einer beruflich und sozial differenzierten Schulbildung zugunsten einer neuen Konzeption allgemeiner Menschenbildung"³ ersetzt werden. Hinter dieser Konzeption stand die pädagogische Theorie des Neuhumanismus⁴, die sich in der Reformperiode zunächst durchsetzte und in der Verwaltung durch reformfreudige Beamte umgesetzt wurde. Durch Wilhelm von Humboldt erhielt der neuhumanistische Bildungsgedanke vom harmonisch gebildeten Menschen im Gegensatz zum zweckorientierten Bürger die Form eines handlungsorientierenden pädagogischen Konzepts. Humboldt versuchte⁵ als Leiter der Sektion für Kultus und Unterricht im Innenministerium die Stein-Hardenbergschen Reformpläne auch in der Unterrichtsverwaltung durchzusetzen, um das öffentli-

-
- 1) Karl-Ernst Jeismann, Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, a.a.O., S. 222.
 - 2) Die verschiedenen Nationalerziehungspläne können hier nicht näher ausgeführt werden. Vgl. ebd., S. 215-272.
 - 3) Herwart Kemper (Hrsg.), Theorie und Geschichte der Bildungsreform, a.a.O., S. 29.
 - 4) Vgl. Friedrich Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, a.a.O., Bd. 2, S. 278-315.
 - 5) Vgl. zur Biografie Adolf Meyer, Wilhelm von Humboldt (1767-1835), in: Hans Scheuerl, Klassiker der Pädagogik, a.a.O., S. 198-216.

che Schulwesen umfassend reformieren zu können.¹ Mit Humboldt als Behördenchef begann die Zeit des direkten Einflusses neuhumanistischer Pädagogen auf die politisch-wirtschaftlich motivierte Neugestaltung des Unterrichtswesens. Damit begann abermals eine Phase der partiellen Interessenidentität von Politik und Pädagogik.

Im Mittelpunkt der neuen Erziehung steht der Mensch, dem eine - von der sozialen Herkunft unabhängige - allgemeine Grundbildung vor jeder beruflichen Spezialisierung zukommen soll. Dieser Gedanke an eine freie Entfaltung menschlicher Kräfte und Fähigkeiten sollte die drei aufeinander aufbauenden Stufen des Unterrichts, Elementarschule, Gymnasium und Universität, gleichermaßen durchdringen, aus ihnen eine Einheit formen und so eine große Nationalbildungsanstalt schaffen, welche die Förderung von Selbstverantwortung und aktiver Teilnahme aller am Staatsleben, ungeachtet ihrer sozialen Herkunft, bezweckte. Die Vermittlung von Sachkenntnissen sollte nicht mehr der Hauptzweck des Schulunterrichts sein. Aufgabe aller Stufen war die Übung der intellektuellen und moralischen Fähigkeiten, die formale Bildung, für die sich der gelehrte Unterricht vornehmlich der alten Sprachen bedienen sollte.² Individuel-

1) Vgl. Eduard Spranger, Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens, Tübingen 1965; vgl. Clemens Menze, Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts, Hannover 1975; vgl. Ursula Krautkrämer, Staat und Erziehung, Begründung öffentlicher Erziehung bei Humboldt, Kant, Fichte, Hegel und Schleiermacher, München 1979; vgl. Herwig Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik, a.a.O., S. 89-104.

2) Vgl. Bernd Schönemann, Das braunschweigische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, a.a.O., S. 49.

les Vermögen, nicht gesellschaftliche Brauchbarkeit sollte über Dauer und Art des Schulbesuchs bestimmen: Intendiert war "eine Individualisierung des Bildungsprozesses, die die Gültigkeit politisch-ökonomisch motivierter Bildungsbeschränkung prinzipiell aufhob und damit emanzipatorischen Charakter hatte."¹

In der Reformphase schien es möglich, die neue schulische Zielsetzung der Selbstbildung mit Hilfe des Staates durchzusetzen, weil die Administration selbst vom Geist der Erneuerung durchdrungen war.

"Die Reform war der Versuch, ein freies Wechselverhältnis von Politik und Pädagogik einzurichten. Zwar nahm der Staat die Bildungsreform in die Hand und setzte sie mit einer reorganisierten Behördenverfassung durch; aber das von ihm durch die Verbesserung der Schulen angestrebte Bildungsziel war nicht der im Staatszweck aufgehende, brauchbare Staatsbürger, sondern der allgemein gebildete Mensch, denn nur dieser war nach Ansicht der Reformen auch ein guter Staatsbürger. Sie dachten damit ein politisches Paradox: Daß der Staat ein Bildungssystem aufbauen solle, das seine jeweilige Gegenwärtigkeit immer in Frage stellen mußte, weil sie dem Staat wie dem Einzelmenschen Perfektibilität als Möglichkeit und Forderung zuschrieben."²

-
- 1) Bernd Schönemann, Das braunschweigische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, a.a.O., S. 49.
 - 2) Karl-Ernst Jeismann, Das Schulkollegium am Ausgang seiner Epoche - Gedanken zum Verhältnis von Staat und Gymnasium, in: Stadt Münster (Hrsg.), Das Schulkollegium Münster 1825-1984. Dokumentation, Münster 1985, S. 11-51, hier S. 16.

Mit der Sektion für Kultus und Unterricht war eine Zentralbehörde für die preußische Unterrichtsverwaltung eingerichtet worden.¹ Als eine ihrer wichtigsten Reformmaßnahmen ist - neben dem Abituredikt (1812) - das "examen pro facultate docendi" zu sehen, das 1810 die wissenschaftliche Qualifikation der Kandidaten für das höhere Lehramt feststellte. Durch diese Prüfung entstand ein eigener, der Gymnasiallehrerstand,² wodurch nicht nur das wissenschaftliche Niveau angehoben und das Gymnasium aus der Masse der Stadt- und Lateinschulen herausgehoben, sondern Folge war, daß die Lehrerschaft weiter polarisiert wurde.³

Erste halbamtliche Entwürfe zur Neuorganisation des Unterrichtswesens im neuhumanistischen Geiste sind Humboldts Königsberger und Litauischer

-
- 1) Die Sektion wurde 1808 statt des Oberschulkollegiums eingerichtet, von Humboldt 1809 bis 1810 geleitet, ab 1817 konstituierte man sie als eigenes Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten, dessen für die Volks- und höheren Schulen zuständige Unterrichtsabteilung von Johann Wilhelm Süvern geleitet wurde. (Vgl. Friedrich Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, a.a.O., Bd. 2, S. 318). Aufgaben der Sektion u.a.: Prüfung und Entwurf von Unterrichtsmethoden, Lehrplänen und -büchern, Vorschläge für Stellenbesetzungen.
 - 2) Vgl. Karl-Ernst Jeismann, Das Erziehungswesen in seiner Bedeutung für die Entwicklung des modernen Staates und der bürgerlichen Gesellschaft, in: Westf. Forschungen 24. Jg. (1972), S. 64-76, hier S. 72.
 - 3) Friedrich Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, a.a.O., Bd. 2, S. 286-290.

Schulplan.¹ Unter der Federführung Süverns, dem Leiter (seit 1809) der Unterrichtsabteilung in der Sektion für Kultus und Unterricht und engen Mitarbeiter Humboldts, wurde von einer Kommission in jahrelanger Umarbeitung und unter Berücksichtigung von Gedanken und Einwänden Schleiermachers der "Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im Preußischen Staate"² am 27. Juni 1819 fertiggestellt. Die Streitigkeiten um diesen Gesetzentwurf, zu dem der Lehrplan von 1814 als ausführliche Bestimmung und das Promemoria von 1817 gehörten, markieren jedoch bereits das Ende der Reform.

3.2.2.2. Die fortschrittlichen Disziplinbestimmungen des Süvernschen Unterrichtsgesetzentwurfes

Hinter diesem Gesetzesentwurf steht das Ideal einer allgemeinen Menschen- bzw. Nationalbildung, anstelle der Vorstellung vom nützlichen Staatsbürger. Das erzieherische Wirken des Staates ist - so Süvern - um so erfolgreicher, je mehr es sich freimacht "von den Zwecken irgendeiner einseitigen mechanischen Einzwängung und Abrichtung"³ und je mehr die "freie Entwicklung der Na-

-
- 1) Beide Pläne Wilhelm von Humboldts sind abgedruckt in: Lothar Schweim, Schulreform in Preußen 1809-1819, Weinheim 1966, S. 13-35.
 - 2) Abgedruckt in: ebd., S. 123-221 und in: Leonhard Froese, Deutsche Schulgesetzgebung, a.a.O., S. 24-53.
 - 3) Promemoria (1817) zum Unterrichtsgesetzentwurf, ebd., S. 24.

tionalkräfte"¹ gefördert wird. Darunter versteht Süvern allgemein-menschliche Kräfte in der "Form der Nationalität"². Die allgemeinbildenden Schulen sind die Basis für die gesamte Nationalerziehung des Staates;³ sie sollen die "allgemeine Bildung des Menschen an sich, und nicht seine unmittelbare Vorbereitung zu besonderen einzelnen Berufsarten bezwecken".⁴

Ein einheitliches Schulsystem⁵ soll in drei Stufen (Elementarschule, Stadtschule, Gymnasium)⁶ die Kontinuität der Nationalerziehung gewährleisten. Wie sehr es Süvern und seiner Kommission in dieser national geprägten allgemeinen Bildung um den ganzen Menschen geht, wird in § 7 deutlich. Die Schule als allgemeine Bildungsanstalt soll "den ganzen Menschen umfassen, sowohl von seiten des die Bildung des Wissens und Könnens bezweckenden Unterrichts, als auch der die praktische Bildung zur sittlichen Tätigkeit in sich begreifenden Disziplin, die aber beide in der Ausübung nicht voneinander getrennt, sondern wechselseitig miteinander verflochten ... sind."⁷

1) Promemoria (1817) zum Unterrichtsgesetzentwurf, ebd., S. 24.

2) Ebd.

3) Vgl. § 2 des Unterrichtsgesetzentwurfs, ebd., S. 28.

4) § 1 des Unterrichtsgesetzentwurfs, ebd.

5) Vgl. § 4 und 5 des Unterrichtsgesetzentwurfs, ebd., S. 29.

6) Vgl. § 3 des Unterrichtsgesetzentwurfs, ebd., S. 28 f.

7) § 7 des Unterrichtsgesetzentwurfs, ebd., S. 32.

Der Erwerb von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen soll also mit der Charaktererziehung Hand in Hand gehen. Damit dieses Erziehungsziel erreicht werden kann, ist die "Disziplin in allen Schulen nach folgenden Grundbestimmungen zu handhaben":¹

"1. in Ansehung ihres Gegenstandes nicht bloß auf alles, was vom Schüler zur Förderung des Unterrichts und seines Erfolges zu leisten ist, sondern auf dessen ganzes Verhalten.

2. In Beziehung auf letzteres beschränkt sie sich aber in bloßen Unterrichtsanstalten, die nicht zugleich Alumnate und Pensionate haben, der Regel nach auf das Lokal der Schule, und endet mit dem Austritt der Schüler aus demselben. Die Schule ist daher rechtlich weder Vertreterin noch Richterin von Unordnungen, welche außer dieser Grenze etwa vorkommen, insofern sie nicht in der Schule verabredet oder auf dem Hin- oder Herwege durch eine Masse von Schülern begangen sind, sondern die Natur der Sache muß jedesmal lehren, wie weit selbst in Fällen der letzteren Art die elterliche Autorität in Anspruch zu nehmen ist.

Inzwischen darf der Schule doch, was außer ihrem Aufsichtsbezirke auch von einzelnen begangen ist, keineswegs gleichgültig, es muß vielmehr einer jeden daran gelegen sein, daß ihre Zöglinge dem Geiste der Sittlichkeit und des Anstandes, den sie ihnen einflößen soll, überall treu bleiben. Es wird daher jede Schule, die ihrem Zweck gewissenhaft nachkommen will, sich verpflichtet halten, ihre Zöglinge von Ungebührlichkeiten aller Art dringend abzumahnern, Maßregeln zu nehmen, wodurch sie sich von dem häuslichen Fleiße der Schüler und ihrem Betragen außer der Schule unterrichten kann, und außerhalb des Schulbezirks vorgefallene Unordnungen einzelner nach Befinden der Umstände zu rügen. Erziehungsanstalten und Schulen, mit welchen Alumnate

1) § 9 des Unterrichtsgesetzentwurfs, ebd., S. 33.

und öffentliche Pensionate verbunden sind, vertreten auf jeden Fall für ihre Pflegebefohlenen auch außer ihrem Bezirke die Stelle der Eltern und häuslichen Vorgesetzten.

3. Eine sittlich-religiöse Denkungs- und Handlungsweise überhaupt der Jugend fest einzuprägen und sie an alle den Menschen und den Christen insonderheit innerlich wie äußerlich zierende Tugenden zu gewöhnen, muß das Ziel der Disziplin auf allen Stufen der Schule sein, zu dessen Erreichung sich auch der Ernst ihrer Anforderungen mit der wachsenden Reife der Zöglinge steigern muß.

4. Zur Sittlichkeit des Charakters gehört auch wesentlich treue Anhänglichkeit an König und Staat, und rücksichtsloser Gehorsam gegen Gesetze und gesetzliche Ordnung. Diese in der Jugend zu beleben und zu befestigen, und durch alle den Schulen zu Gebote stehende Mittel darauf hinzuwirken, daß jede derselben eine Pflanzstätte redlicher Vaterlandsliebe sei, wird allen Lehrern und Lehrerinnen zur heiligsten Pflicht gemacht und deren gewissenhafte Erfüllung für eine Hauptbedingung, nach welcher ihre Würdigkeit beurteilt werden soll, hiermit erklärt.

5. Die Disziplin der öffentlichen allgemeinen Unterrichts- oder Erziehungsanstalten muß sowohl in ihrer auf Verhütung des unsittlichen, als auch in ihrer auf Förderung des sittlichen Handelns gehenden Richtung durch die Gesinnung väterlicher Liebe und herzlichen Wohlmeinens mit jedem Zöglinge nach seiner Eigentümlichkeit geleitet werden.

Es darf keine Ehrenstrafe, welche durch ihre Beschaffenheit oder ihr Maß das Ehrgefühl abstupfen könnte, verhängt, und körperliche Strafen müssen in den Fällen, wofür sie ihrer Natur nach gehören, ohne alle Barbarei, ohne Verletzung der Schamhaftigkeit und ohne der Gesundheit zu schaden, erteilt werden.

Unverbesserliche und solche Schüler, welche durch ihr Beispiel oder ihren Einfluß den übrigen schädlich und der Anstalt durch ihr Betragen nachteilig sind, müssen entfernt, hierzu darf aber nur in Fällen der dringendsten Notwendigkeit, erst wenn auch mittelst gemeinschaftlicher Einwirkung

der Schule und der häuslichen Vorgesetzten gemachte Versuche erfolglos gewesen sind, und nie ohne Genehmigung der Schulvorstände geschritten werden.

6. Durch den steigenden Anteil, welcher den Schülern nach der Reife ihres Alters, unter mehrerer oder minderer Einmischung der Lehrer, an der Erhaltung der Ordnung und des Geschäftsganges unter sich gestattet wird, sollen die Knabenschulen eine Verfassung erhalten, die ihre Zöglinge frühzeitig gewöhnen kann, sich als uneigennützig und tätige Glieder eines größeren Ganzen zu betrachten."¹

Die Erziehung zur Sittlichkeit (moralischer Aspekt) des Charakters (Absatz 4) umfaßt das Verhalten des Schülers bezüglich seiner christlich-religiösen Denkweise (religiöser Aspekt, Absatz 3) und die "treue Anhänglichkeit an König und Staat", mit der Gehorsam gegen die gesetzliche Ordnung verbunden ist (Absatz 4). Dieses Erziehungsziel soll "durch die Gesinnung väterlicher Liebe und herrlichen Wohlmeinsens mit jedem Zöglinge nach seiner Eigentümlichkeit erreicht werden" (Absatz 5). Das Prinzip der Väterlichkeit wurde grundgelegt in der pietistisch-religiös begründeten Strafe Franckes.² Der § 9 des Gesetzesentwurfes enthält im Unterschied zum Allgemeinen Landrecht kein Wort mehr, das Schüler als von Natur aus boshaft charakterisiert. Schüler sollen vielmehr mit wachsender Reife ihre Klassenordnung mit Hilfe des Lehrers selbständig aufrecht erhalten. Damit wird ihnen die Möglichkeit der Selbstverantwortung und Selbstbildung zugesprochen. Folglich ist eine Schulverfassung zu erlassen, die Entscheidungsspielräume zuläßt, damit Schüler

1) § 9 des Unterrichtsgesetzesentwurfes, abgedruckt in: Lothar Schweim, Schulreform in Preußen 1899-1819, a.a.O., S. 130-132.

2) Vgl. Kap. 3.1.1.2.

sich bereits früh üben als "uneigennützig und tätige Glieder eines größeren Ganzen" (Abschnitt 6).¹ Denn in der Selbstverwaltung der Gesellschaft, nicht in der Administration sehen die Reformer die Möglichkeit der Höherentwicklung der Menschheit angelegt. Unter dem "Ganzen" ist wohl zunächst die Klasse, dann die Schule und letztlich Staat, Nation und Menschheit zu verstehen. Trotz dieses amtlich formulierten Paragraphen ist zu erkennen, daß ein neues Lehrer-Schüler-Verhältnis geplant ist, eine lebendige Gemeinschaft, die selbsttätig handelt. Dieser Gedanke ist am Anfang des 20. Jahrhunderts von Kerschensteiner und Foerster wieder aufgenommen worden.

Anders als in vielen Schulordnungen des 19. Jahrhunderts² wird der Einfluß des Lehrers auf die Disziplin seiner Zöglinge auf die Schule beschränkt. (Abschnitt 2) Die Eltern allein tragen für das Verhalten ihrer Kinder außerhalb der Schule die Verantwortung. Erst "in Fällen der dringlichsten Notwendigkeit" können "unverbesserliche Schüler" (Abschnitt 5) - mit Genehmigung der Schulvorstände - von der Schule gewiesen werden, nämlich dann, wenn alle Versuche schulischer oder elterlicher Art fehlgeschlagen sind, den Schüler zu einem Betragen zu bewegen, das aller-

-
- 1) Vgl. auch den Entwurf für eine demokratische Schulverfassung von Heinrich Stephani, Nachweisung, wie unsere bisherige unvernünftige und zum Teile barbarische Schulzucht endlich einmal in eine vernünftige und menschenfreundliche umgeschaffen werden könne und müsse, in: Ders., Zur Schulpolitik und Pädagogik. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Günter Ulbricht, Berlin/Ost 1961, S. 187-200.
- 2) Auch die progressive Holzmindener Schulordnung von 1787 (vgl. Kap. 3.1.2.5.) sah die Aufsichtsrechte des Lehrers im außerschulischen Bereich vor.

dings auch außerhalb der Schule gefordert ist und u.U. durch Lehrer gerügt werden kann.

Süvern plante also weitere pädagogische Maßnahmen bei schwierigen Kindern mit den Eltern abzustimmen und schulische und familiäre Erziehung aufeinander zu beziehen. Verhütung (Gegenwirkung) des unsittlichen und Förderung (Unterstützung) des sittlichen Handelns (Abschnitt 5) lassen auf Schleiermachers Einfluß schließen, ebenso wie bei der Betonung des Charakters (rechte Gesinnung) und der Erkenntnis, daß Schüler unterschiedliche Reifungsphasen durchlaufen.¹ Auch Schleiermacher lehnt die körperliche Züchtigung nicht ab², wenn sie zur Aufrechterhaltung der gemeinschaftlichen Ordnung und ohne Verletzung der Gesundheit und des Ehrgefühls gehandhabt wird (Abschnitt 5)

3.2.2.3. Das Scheitern des Unterrichtsgesetzentwurfs

Um das neuhumanistische Bildungskonzept durchsetzen zu können, das Süvern "mit Ansätzen für die Errichtung eines bürgerlich-demokratischen Schulwesens"³ versah, wäre es jedoch notwendig gewesen, daß der absolutistische Staat auf seine ökonomischen und machtpolitischen Eigeninteressen weitgehend verzichtet hätte. Doch schon im Jahre 1815 blies den Reformern der Wind der Restauration entgegen. Der preußische Staat war weitgehend wiederhergestellt.⁴ Folglich wurde der reformerische

1) Vgl. Kap. 3.1.3.

2) Vgl. Kap. 3.1.3.3.

3) Renate Flissikowski, Vom Prügelstock zur Erziehungsklasse für "schwierige" Kinder, a.a.O., S. 90.

4) Vgl. Heilige Allianz (1815), konservatives Bündnis gegen Jakobinismus und Revolution.

sche Ansatz sowohl im Bildungsbereich als auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene nicht konsequent zu Ende geführt. "Die wissenschaftlichen Deputationen¹, die die Schulverwaltung mit Sachkenntnis unterstützen sollten, werden zu bloßen Prüfungskommissionen; die Aufsicht über die Gymnasien, zunächst - wie für alle Schulen - bei den Regierungsbezirken und auf lokaler Ebene verankert, geht gesondert an die auf Provinzebene geschaffenen Konsistorien über, ein Schritt, der die Gymnasien als Schulreform hervorhebt, ... um sie in die unmittelbare Aufsicht des Staates zu stellen."²

Durch Personalentscheidungen zuungunsten der Reformanhänger verloren diese ihren anfänglich Einfluß in der Verwaltung. Politische Ereignisse wie die Politisierung der Studentenschaft, revolutionäre Umtriebe an den Universitäten, Konstituierung der Allgemeinen deutschen Burschenschaft, Wartburgfest der deutschen Studentenschaft mit der Verbrennung reaktionärer Symbole und Schriften, Ermordung des russischen Staatsrats v. Kot-

1) Die wissenschaftlichen Deputationen waren ein beratendes Organ für die Sektion. Sie sollten Pläne für neue Inhalte und Methoden im Bereich der Erziehung erstellen. "Durch korrespondierende Mitglieder mit dem ganzen Land verbunden, sollten sie unaufgefordert Kritik üben und Ratschläge geben, wie das Schulwesen ständig zu verbessern sei - eine Idee, die den zornigen Widerstand der spätabsolutistischen Verwaltungsbükratie hervorrief, die ein anderes Modell im Kopfe trug: Daß nämlich aller Sachverstand in der Verwaltung selbst ausreichend und besser repräsentiert sei als in der Gesellschaft." (Karl-Ernst Jeismann, Das Schulkollegium am Ausgang seiner Epoche, a.a.O., S. 17 f.)

2) Margret Kraul, Das deutsche Gymnasium, a.a.O., S. 48 f.

zebue durch den Theologiestudenten Sand^{1/2} führten dazu, daß Süverns Unterrichtsgesetzentwurf "politisch nicht mehr das Papier wert war, auf dem er geschrieben war"³. Zudem gab es weitere Sachzwänge⁴, die den Gesetzentwurf scheitern ließen. Seine Beurteilung, durch Ludolph Becke-

-
- 1) Vgl. Renate Flissikowski, Vom Prügelstock zur Erziehungsklasse für "schwierige" Kinder, a.a.O., S. 90 f.
 - 2) Mit den Karlsbader Beschlüssen (1819) wurden als Quelle allen Übels Universitäten und Gymnasien reglementiert und kontrolliert, Burschenschaften verboten, um umstürzlerische Ideen und Taten zu verhindern (Demagogenfurcht).
 - 3) Hartmut Titze, Die Politisierung der Erziehung, a.a.O., S. 102.
 - 4) "Es gab Sachzwänge, an denen das Gesetz scheiterte. Die Bischöfe wehrten sich gegen eine Minderung kirchlicher Befugnisse, ein Vorklang auf das Jahrhundertthema des Kampfes um die Schule - und der Staat konnte sich nach 1815 einen Konflikt mit der Kirche schlechterdings nicht leisten. Und: die Frage der Finanzierung der Schule zwischen Staat, Gemeinden, Eltern und Gutsherren erwies sich als unlösbar. Gewiß spielten dabei die Interessen der Junker eine Rolle. Aber die Hauptsache war, daß eine notwendige Mehrbelastung der Gemeinden und jede andere Form neuer Lastenverteilung sich als undurchführbar erwies, ja daß beim damaligen Stand des Volkseinkommens und der öffentlichen Finanzen die Reform der Reformer nicht finanzierbar war. Endlich - und auch das darf man nicht übersehen -: Interesse und Bildungswille der Eltern richteten sich nicht nach progressiven Reformideen, sondern waren von realistischen Berufserwartungen her auf unterschiedliche Schulformen und immer neue Abgrenzung nach unten gerichtet. Die Schulreform setzte eine mobile Gesellschaft voraus, aber die gab es noch nicht." (Thomas Nipperdey, Deutsche Geschichte 1800-1866. Bürgerwelt und starker Staat, München 1983, S. 452.)

dorff,¹ der seit 1819 preußischer Staatsrat war, läßt das grundlegend veränderte politische Klima erkennen. Die natürliche Ungleichheit der Menschen wird angeführt, um die Vereinheitlichung des Schulwesens im Geiste des Neuhumanismus abzulehnen und "für die strikte Beibehaltung der ständisch-feudalen Gesellschaftsordnung und eine dementsprechende sozialdifferenzierte Schulbildung einzutreten."² Da alle Menschen vor Gott gleich seien, erübrige es sich, die unterschiedlichen Lebensbedingungen im Diesseits anzugleichen. Vielmehr könne "nur eine klare schulische Zuordnung des einzelnen zu seiner herkunftsbedingten sozialen Rolle in der Gesellschaft"³ soziale Unzufriedenheit und individuelles Lebensglück ermöglichen.⁴ Dieser Argumentation folgend kritisiert Beckedorff auch die Bestimmungen Süverns zur Disziplin. Beckedorff wendet sich besonders gegen § 9, Absatz 6, der eine von den Schülern selbst verwaltete Schulordnung vorsah:

"Dieses Erziehungskunststückchen der neueren Zeit, nach welchem die eben Belehrten das Erlernte gleich wieder an andere weiter befördern, die Selbstbeaufsichtigten unmittelbar wieder zu Unteraufsehern ernannt werden sollen, ist ohne Zweifel von sehr nachteiligen Folgen. Denn

- a) die Liebe und das Vertrauen der Schüler untereinander wird dadurch gestört,
- b) Dünkel, Herrschlust und Befehlshaberei werden erweckt, anstatt eines edlen

-
- 1) Ludolph Beckedorff, Beurteilung des Süvernschen Unterrichtsgesetzentwurfs, abgedruckt in: Lothar Schweim, Schulreform in Preußen 1809-1819, S. 222-244.
 - 2) Herwart Kemper (Hrsg.), Theorie und Geschichte der Bildungsreform, a.a.O., S. 32.
 - 3) Ebd., S. 33.
 - 4) Vgl. ebd.

- Wetteifers in Gehorsam wird nur ein eigen-
nütziges Streben nach Vorzug und Gewalt
hervorgerufen, und endlich
- c) die Begriffe von Gehorsam und Herrschaft
überhaupt werden in hohem Grade verwirrt.
Wer nicht gehorchen kann, der kann auch
nicht befehlen, ist ein altes bewährtes
Sprichwort. Das Gehorchen aber muß wie
jedes Ding gründlich erlernt werden. Bei
der beabsichtigten Einrichtung aber ist es
höchst wahrscheinlich, daß die Zöglinge
sehr bald nicht das Gehorchen, sondern das
Befehlen zu lernen sich berufen halten
werden."¹

Mit dieser Kritik fällt Beckedorff² hinter die
Linie aufgeklärter Pädagogik zurück; denn die
Wiederherstellung von Zucht und Ordnung wird ge-
wünscht, um den unbedingten Gehorsam gegenüber
dem absolutistischen Herrschaftssystem gewährlei-
sten zu können. Dabei hatte auch Süvern Gehorsam
gegenüber König und Staat gefordert (Absatz 4).
Beckedorff begründet zwar seine Kritik scheinbar
pädagogisch, indem er voraussagt, die Schüler-
selbstverwaltung werde "Liebe und Vertrauen" der
Schüler untereinander stören. Doch werden diese
Ziele gerade durch eigenständiges Denken und Han-
deln der Betroffenen und nicht durch autoritäre
Befehle der Lehrer gefördert. In Wirklichkeit
wurde die gesellschaftliche Selbstverwaltung kri-
tisiert, weil reaktionäre Denkweise und staatli-
che Verwaltung immer schon nicht viel vom "Dreirin-
reden" der Bürger hielten. Aus Angst vor umstürz-
lerischen Bestrebungen in den Schulen wird von
Beckedorff der absolute Gehorsam wieder aus-
schließlich zum Disziplinierungsziel erhoben, und

1) Ludolph Beckedorff, Beurteilung des Süvern-
schen Unterrichtsgesetzentwurfs, a.a.O.,
S. 233.

2) Vgl. Hartmut Titze, Die Politisierung der Er-
ziehung, a.a.O., S. 98-129.

zwar in der Absicht, das politische Herrschaftssystem zu sichern. Süverns Gesetzentwurf wurde folglich zu den Akten gelegt. Der preußische Staat besann sich auf seine absolutistische Obrigkeitsstruktur, so daß Bildung und Erziehung um so stärker kontrolliert wurden, je stärker sich nationale und liberale Tendenzen bemerkbar machten - eine Entwicklung, die sich im Verlaufe des 19. Jahrhunderts immer deutlicher abzeichnete.

3.2.3. Die Schuldisziplin im Vormärz (1815-1848)

Da die Protokolle der Westfälischen Direktorenkonferenzen die Materialgrundlage darstellen, auf der diese Entwicklung am Beispiel des Strafproblems im folgenden genauer aufgezeigt werden soll, ist zunächst die Entstehung und Entwicklung dieser Direktorenkonferenzen kurz zu umreißen. In den Beratungen der Gymnasialdirektoren wurden nämlich alle wichtigen didaktischen, methodischen und disziplinarischen Fragen behandelt. Die bisher noch nicht ausgewerteten Konferenzprotokolle liegen vor von der ersten Konferenz im Jahre 1823 bis zur letzten Versammlung im Jahre 1926.

3.2.3.1. Die Einrichtung der Westfälischen Direktorenkonferenz¹

Seit den territorialen Verhandlungen von 1814/15 hatte Preußen die Provinzen Rheinland und Westfalen² dazu erhalten. Zur Verwaltung der Angelegen-

-
- 1) Vgl. Ludger Graf von Westphalen, 150 Jahre Schulkollegium in Münster, Münster 1976, S. 111-118; vgl. W. Erler (Hrsg.), Die Direktoren-Conferenzen des Preußischen Staates. Sämmtliche auf ihnen gepflogene Verhandlungen, geordnet, excerpiert und eingeleitet durch eine Darstellung der geschichtlichen Entwicklung dieser Conferenzen, Berlin 1876.
 - 2) "PROV. WESTPHALEN. (3 Regierungsbezirke. 100 Städte. 368 Quadratmeilen. 1.618.065 Einw.) Die heutige Provinz Westphalen begreift solche Lande, welche ursprünglich sächsischen Herzögen angehörten, im 12. Jahrh. aber an das Kur-Erzstift Cöln, Bisthum Münster, Herzogthum Westphalen, Vest-Recklinghausen) fielen oder sich in einzelne Stifter (Minden, Herford) oder Herrschaften (Ravensberg, Tecklenburg) auflösten. Die älteste dortige Erwerbung der Hohenzollern, die Grafschaften Mark und Ravensberg (1609, 1611, 1666), floß aus der clevischen Erbschaft; durch den westphälischen Frieden (1648) wurde das säcularisirte Hochstift Minden gewonnen; in Folge des lüneviller Friedens (1802) und des Reichs-Deputations-Hauptschlusses (1803) kamen das Stiftsgebiet von Paderborn und ein Theil des Hochstifts Münster hinzu; durch den wiener Congreß (1815) wurden der Krone Preussen alle diese im tiltsiter Frieden (1807) verloren gegangenen, aber schon bei Beginn der Eefreiungskriege wieder eroberten Besitzungen zurückgewährt und außerdem der westliche Theil des Hochstifts Münster, das Herzogthum Westphalen (Arnsberg etc.), Siegen etc. abgetreten. Die älteren preuss. Gebietstheile waren hier in die Departements Cleve-Mark und Minden-Ravensberg getheilt; in der Zeit von 1806-1813 waren sie nebst den Erwerbungen von 1802 und 1803 größtentheils dem Königreich Westphalen (Fulda-Departement: Paderborn, Bielefeld) oder dem Großherzogthum Berg (Fürstenthum Münster,

heiten beider Kirchen und der Schule wurde am Hauptort jeder Provinz ein Konsistorium als Kollegialbehörde eingerichtet. Für Westfalen geschah dies in Münster. 1817 erhielt das Konsistorium die Obergewalt über das gesamte Schulwesen in wissenschaftlicher Hinsicht sowie bezüglich der Schulordnungen, Lehrbücher, Lehrerseminare etc. Nähere Ausführungen sollte das Söversche Unterrichtsgesetz liefern, das jedoch 1819 bereits als Entwurf scheiterte.¹ Dazu kam die direkte Aufsicht der gelehrten Schulen (Gymnasien), die zum Besuch der Universität berechtigten sowie die Prüfung und Anstellung der Gymnasiallehrer. Alle anderen Schulen unterstanden den Provinzialregierungen. Durch die unmittelbare Unterstellung unter das Konsistorium gewann das Gymnasium eine Sonderposition, die es bis zur Auflösung der Schulkollegien am 31.12.1884 innehatte.

Am 31.12.1825 wurde das Konsistorium in zwei Abteilungen getrennt, von denen die eine die Angelegenheiten der evangelischen Kirche und die andere die Schulangelegenheiten verwaltete. Erste nannte sich weiter Konsistorium, die Schulbehörde erhielt die Bezeichnung Provinzialschulkollegium (PSK); ihr Vorsitzender war der Oberpräsident der

Mark, Dortmund, Siegen, Steinfurt, Recklinghausen) incorporirt. Das Herzogthum Westphalen gehörte 1803-15 zu Hessen-Darmstadt. Durch die 1815 getroffene Organisation sind zugewiesen: dem Regierungsbezirk Münster Ost- und Westmünster so wie Tecklenburg-Lingen, - dem Regierungsbezirk Minden das Fürstenthum Minden, die Grafschaft Ravensberg und Paderborn-Corvey, - dem Regierungsbez. Arnsberg die Grafschaft Mark, das Herzogthum Westphalen und das Gebiet Siegen." (Ludwig Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen, a.a.O., Bd. 1, S. 292.)

1) Vgl. Kap. 3.2.2.3.

Provinz Westfalen¹ Als vorgesetzte Aufsichtsbehörde hatte das PSK großen Einfluß auf die Gymnasien, weil darin über die Anstellung, Beförderung und evtl. Disziplinarverfahren der Lehrer entschieden wurde. In der Aufsicht, Leitung und Revision der gelehrten Schulen lag die Aufgabe des PSK, dem seit 1818 die Gymnasialdirektoren Stunden- und Lehrpläne, Konduitenlisten und Jahresberichte einreichten,² die später Teil der Schulprogramme wurden. Solche Schulprogramme gab jedes Gymnasium zum Jahresende heraus, und nach einer Ministerialverfügung vom 23.8.1824³ sollten darin Schulnachrichten und eine wissenschaftliche Abhandlung enthalten sein.

Diese Programme⁴ berichteten über Lehrerkollegien, Lehrpläne, Schulbücher, Prüfungsergebnisse und wurden an die Aufsichtsbehörden, an alle

-
- 1) Vgl. zur Geschichte des Schulkollegiums und zum Amtsverständnis seiner Mitglieder Ludger Graf v. Westphalen, 150 Jahre Schulkollegium in Münster, a.a.O., S. 1-66.
 - 2) Vgl. § 18 der "Dienst-Instruktion für die Directoren der Gymnasien der Provinz Westphalen vom 2. Januar 1827 nebst Beilage", abgedruckt in: Johann Ferdinand Neigebaur, Die Preussischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Eine Zusammenstellung der Verordnungen, welche den höheren Unterricht in diesen Anstalten umfassen, Berlin, Posen und Bromberg 1835, S. 34-45.
 - 3) "Circular-Rescript vom 23. August 1824", abgedruckt in: ebd., S. 314-316.
 - 4) Ein sehr umfangreiches auf dem neusten Stand befindliches Verzeichnis darüber hat Kössler erstellt, der zusätzlich bisher erschienene Zusammenstellungen aufführt, die z.T. auch nach Sach-Stichworten geordnet sind. Franz Kössler, Verzeichnis von Programm-Abhandlungen deutscher, österreichischer und schweizerischer Schulen der Jahre 1825-1918. Alphabetisch geordnet nach Verfassern, 4 Bände, München, London, New York, Oxford, Paris 1987.

preußischen Gymnasien und an interessierte Bürger verschickt, eine Praxis, die man erst zu Anfang des 20. Jahrhunderts wegen des zu großen Aufwandes einstellte.¹ Obwohl in Verfügungen 1872 oder 1887² darauf hingewiesen wurde, das innere Leben der Anstalt darzulegen, an welcher sich erkennen läßt, inwiefern die Lösung der wissenschaftlichen und pädagogischen Aufgabe gelungen ist, findet sich zum disziplinarischen Problem in diesen Programmen dennoch kaum Material. Das ist insofern verständlich, als in einem so stark der Öffentlichkeit zugänglichen Organ die Direktoren die Disziplinprobleme ihrer Schule nicht gerade gerne bekanntmachten. Das taten sie eher in den Konferenzen der westfälischen Gymnasialdirektoren, die - in der "Mitte zwischen Dienstbesprechung und freier kollegialer Beratung - ein Stück behörd-

1) Die Programme bieten umfangreiche Informationen, der Unterrichtsstoff, von Sexta bis Prima, wird oft bis in Details mitgeteilt; die Stundenverteilung gibt eine Tabelle wieder, Lehrerverzeichnisse (in jedem Jahr), Anschaffungen der Bibliotheken, der Sammlungen, Schenkungen etc., dazu der Ablauf der Abschlußfeier, meist sogar mit Angabe der Lieder. An vielen Schulen sind die Programme jedes Jahr in ermüdender Gleichheit abgefaßt. In der Universitätsbibliothek (UBMS) und im Nordrhein-Westfälischen Staatsarchiv Münster (StAMS) werden Tausende von Programmen aufbewahrt, die leicht zugänglich sind und schulstatistisches Material zur wissenschaftlichen Auswertung über fast ein Jahrhundert bieten, aber leider nur wenig von der inneren Schulk Wirklichkeit berichten. (StAMS: ca. 35.800 Programme von 1400 Schulen aus 780 Orten, z.T. katalogisiert; UBMS: Die Programme sind nach Schulorten katalogisiert; von münsterischen Gymnasien sind fast alle Programmschriften vorhanden.)

2) Vgl. Ludwig Wiese, Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, a.a.O., Bd. 2, S. 14 f.

lich unterstützter Selbstverwaltung im Bereich der inneren Schulaufsicht"¹ waren. Als "westfälisch" können diese Zusammenkünfte deshalb bezeichnet werden², weil solche Konferenzen zwar im Laufe des 19. Jahrhunderts in allen Provinzen Preußens³ eingeführt wurden, aus eigener Initiative lange Zeit aber nur in Westfalen stattgefunden haben.

Jedes Gymnasium wurde als eine selbständige Institution angesehen, die der Direktor vertrat, wobei er die Ansichten seines Lehrerkollegiums und die anderer Schulen zu berücksichtigen hatte. Vom 30.9. - 2.10.1823 fand die 1. vom Kultusminister genehmigte Westfälische Direktorenkonferenz⁴

-
- 1) Karl-Ernst Jeismann, Das Schulkollegium Münster am Ausgang seiner Epoche, a.a.O., S. 22 f.
 - 2) Der Inhalt der Protokolle ist - nach Sachgebieten geordnet - wiedergegeben worden von W. Erler (Hrsg.), Die Direktoren-Conferenzen des preußischen Staates, a.a.O. Ders., Die Direktoren-Konferenzen der preußischen höheren Lehranstalten in den Jahren 1876 und 1877. Ihre Verhandlungen, geordnet und excerpiert, zugleich als erster Nachtrag der "Direktoren-Konferenzen des preußischen Staates", Berlin 1879. Ders., Die Direktoren-Konferenzen der preußischen Höheren Lehranstalten in den Jahren 1879, 1880 und 1881. Ihre Verhandlungen, geordnet und excerpiert, zugleich als zweiter Nachtrag der "Direktoren-Konferenzen des preußischen Staates", Berlin 1882.
 - 3) Jeweils erste Konferenz in: Preußen 1831, Sachsen 1833, Schlesien und Posen 1867, Hannover 1876.
 - 4) Zur Entstehungsgeschichte vgl. Friedrich Kohlrausch, Erinnerungen aus meinem Leben, Hannover 1863, S. 193.

in Soest statt.¹ Die letzte, deren Protokolle gedruckt werden durften, war die 29., die ebenfalls in Soest 1926 stattfand. Denn im 3. Reich wurden die Konferenzen wegen der angestrebten freiheitlichen Mitwirkung an der gymnasialen Verwaltung verboten.² Ab der 7. Konferenz (1834) nahmen auch die Direktoren höherer Bürger- und Realschulen (mit Entlassungs-Prüfungsberechtigung) teil, so daß die Kommunikation zwischen Gymnasien und Realschulen gewährleistet war.³ 1936 ordnete das Kultusministerium Konferenzen an, "um die Verbindung der Schulaufsichtsbehörde mit der Front der Erziehung"⁴ zu sichern.

In Westfalen haben von 1950 bis 1969 weitere Direktorenkonferenzen stattgefunden. Danach fanden nur noch Bezirksdirektorenkonferenzen innerhalb der Dezernate des PSK statt, die allerdings eher zum Informationsaustausch als zur ausführlichen Diskussion über Schulfragen dienten.⁵ Trotz der Eigenständigkeit jedes Gymnasiums waren die Direktoren in Westfalen bemüht, eine gemeinsame

-
- 1) Vgl. "Genehmigung des Vereins der Gymnasialdirektoren in Westfalen", Rescript vom 3. Juli 1823, abgedruckt in: Johann Ferdinand Neigebaur, Die Preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen, a.a.O., S. 292.
 - 2) Zur weiteren Entwicklung der Direktorenkonferenzen vgl. Ludger Graf von Westphalen, 150 Jahre Schulkollegium in Münster, a.a.O., S. 117 f.
 - 3) 1832 wurde die "Vorläufige Instruction für die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungs-Prüfungen" verfügt. (Vgl. Margret Kraul, Das deutsche Gymnasium 1780-1980, a.a.O., S. 61-63).
 - 4) Zit. nach ebd., S. 118.
 - 5) Vgl. Ludger Graf von Westphalen, 150 Jahre Schulkollegium in Münster, a.a.O., S. 118.

Linie in äußeren und inneren Angelegenheiten aufzubauen. Man entwickelte übereinstimmende Formulare für Abiturzeugnisse, gleiche Schemata für Konduitenlisten, Zensuren und Stundenpläne, einen Anforderungskatalog für die Aufnahme der Schüler in die Sexta und nicht zuletzt die Disziplinarordnung von 1833.

Im 19. Jahrhundert nahmen an den Direktorenkonferenzen auch Vertreter des PSK teil, jedoch nicht in ihrer Funktion als Vorgesetzte, sondern in kollegialer Form, die Eingriffe in Beschlußfassungen ausschloß. Ebenso hat das Kultusministerium zu manchen Konferenzen Vertreter geschickt. Bei den Revisionen oder Schulbesichtigungen durch Mitglieder des PSK traten diese jedoch, entsprechend der Instruktion von 1817, dirigistischer auf.

Im Herbst 1823 fand die 1. Konferenz der westfälischen Gymnasialdirektoren statt und zwar im Haus des Soester Direktors. Die Konferenzen dauerten meist drei bis fünf Tage. Man diskutierte in der Regel je vier Stunden vor- und nachmittags, und zwar alle Fragen der Schulpraxis ohne behördliche Vorgaben. Man erörterte didaktische und pädagogische Verfahrensweisen, stellte neuer-schienenene Lehrbücher vor und beurteilte sie, sprach über Probleme der Klassenorganisation sowie ihrer Disziplinprobleme. Aus der Praxis entstanden curriculare Empfehlungen, sie gingen so "von unten nach oben".

Beim geselligen Zusammensein lernten sich die Direktoren aus den verschiedenen Gegenden der Provinz kennen und tauschten Informationen aus, beispielsweise über Konfessionsgrenzen hinweg.

Meistens fanden die Konferenzen in Soest im dreijährigen Rhythmus¹ statt, da es zentral lag und die geringsten Reisekosten verursachte. Es wurden Protokolle² geführt, die ab der 6. Konferenz auch gedruckt worden sind und im Laufe der Zeit ausführlicher wurden.³

Etwa ein Jahr vor der jeweils anstehenden Konferenz forderte das PSK die Lehrerkollegien auf, Themenvorschläge einzureichen, von denen eine Auswahl dann auf die Tagesordnung gesetzt wurden. Zu den einzelnen Tagesordnungspunkten entwickelten die Gesamt- und/oder Fachkonferenzen der Gymnasien Gutachten und Vorschläge, die ans PSK gesandt wurden, das für jedes Thema dann zwei Berichterstatter benannte, die in der Direktorenkonferenz referierten. Es wurden von ihnen anschließend Thesen formuliert, die den Direktoren bereits vor der Konferenz bekannt gemacht wurden und als Grundlage für ihre Beratungen und Entscheidungen dienten, so daß aufgrund dieser ausgiebigen Vorbereitungen auch über neueste pädagogische Entwicklungen in den Konferenzen beraten werden

-
- 1) Man wählte diesen Abstand, weil die Beratungsgegenstände sorgfältig vorbereitet und über die Ausführbarkeit von Beschlüssen Erfahrungen gemacht werden sollten.
 - 2) Die ersten sechs Protokolle hat Direktor Immanuel aus Minden erstellt, sie sind eher Ergebnis- als Verlaufsprotokolle.
 - 3) In der UBMS befinden sich die gedruckten Protokolle von der 7. bis zur 29. Westfälischen Direktoren-Konferenz und einige aus anderen Provinzen Preußens. Die handschriftlichen Protokolle der 1. bis 6. westfälischen Sitzung liegen in der Akte StAMS Staatliches Gymnasium Coesfeld Nr. 917: "Die in den zehn Jahren 1823 bis zum Jahre 1844 veranstalteten Konferenzen der Gymnasial-Directoren Westphalens gepflogenen Verhandlungen, in chronologischer Folge nachden Protokollen."

den konnte. Nach den Diskussionen über die jeweiligen Schulfragen wurden Mehrheitsbeschlüsse gefaßt, die rechtliche Verbindlichkeit erhielten, wenn sie durch eine Verfügung des PSK bestätigt wurden, was fast immer der Fall war.¹ So spiegeln sich die pädagogischen Anschauungen der westfälischen Gymnasiallehrerschaft in den Protokollen der Direktorenkonferenzen wider, denn das "eigentlich Besondere haben die westfälischen Direktorenkonferenzen dadurch erhalten, daß an ihren Verhandlungen und damit an der Meinungs- und Willensbildung die gesamte Gymnasiallehrerschaft der Provinz beteiligt worden ist, eine Tatsache, die mit der im Vormärz und in der Reaktionszeit üblichen politischen Gängelung in eigentümlicher Weise kontrastiert."²

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde die Direktorenkonferenz von zwei Seiten bedroht: Mit dem Ansteigen der Zahl der Gymnasien³ und ihrer teilnehmenden Direktoren waren fruchtbare Konferenzen kaum noch möglich. Die Konferenzen drohten vielmehr in "Grundsatzdebatten und Formulierungsdiskussionen"⁴ zu ersticken. Das veranlaßte das Ministerium, 1896 eine Straffung der Verhandlungen und Beschlußverfahren anzuordnen. Die Anordnung war zugleich mit dem Versuch verbunden, die Konferenzen zu einer kontrollierbaren Institution der Zentralbehörde zu machen, die fortan die Dis-

1) Vgl. Ludger Graf von Westphalen, 150 Jahre Schulkollegium Münster, a.a.O., S. 114.

2) Ebd.

3) Nahmen an der ersten Sitzung 9 Direktoren teil, so waren es bei der letzten 156, Behördenvertreter oder Gäste jeweils nicht mitgerechnet.

4) Ludger Graf von Westphalen, 150 Jahre Schulkollegium Münster, a.a.O., S. 117.

kussionsthemen auf Vorschlag der Provinzialschulkollegien staatsweit (!) festlegen wollte. Die Beschlüsse sollten aber "immerhin als Grundlage für ministerielle Erlasse dienen".¹

Im folgenden wird die Schuldisziplin, die immer wieder Thema der Konferenzen gewesen ist, herausgegriffen, um daran exemplarisch pädagogische und politische Strömungen des 19. Jahrhunderts festzumachen.

3.2.3.2. Die behördlichen Anweisungen zur Hebung der Schuldisziplin

1817 wurde das Wirken der Konsistorien dem neu geschaffenen Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten unterstellt. Aufgrund der politischen Ereignisse (Wartburgfest 1817, Ermordung von Kotzebue 1819), die auch den Unterrichtsgesetzentwurf Süverns scheitern ließen, herrschte ein Klima des Mißtrauens zwischen Regierung und Bevölkerung vor. So erließ das Ministerium strengere Vorschriften zur Aufrechterhaltung der Schuldisziplin an die Oberpräsidenten der Provinzen.²

-
- 1) Ludger Graf von Westphalen, 150 Jahre Schulkollegium Münster, a.a.O., S. 117.
 - 2) Im folgenden wird - wie bisher - aus gedrucktem Material entsprechend der dort vorgefundenen Rechtschreibung zitiert werden. Zitate aus noch ungedruckten Quellen werden nach der heute üblichen Orthographie und nach dem Prinzip wissenschaftlicher Quellenanalyse wiedergegeben. (Vgl. Erwin Faber/Immanuel Geiss, Arbeitsbuch zum Geschichtsstudium. Einführung in die Praxis wissenschaftlicher Arbeiten, Heidelberg 1983, S. 142-151; vgl. Rudolf Renz, Prinzipien wissenschaftlicher Quellenanalyse und ihre Verwertbarkeit im Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 22. Jg. (1971), S. 536-551.)

3.2.3.2.1. Die Instruktionen für Direktoren und Lehrer

In dem Rundschreiben Altensteins an die Oberpräsidenten¹ heißt es, daß "allen Mängeln und ganz vorzüglich jedem Keime der Ausartung des Verderbens ... entgegen zu arbeiten"² sei. Daher müsse im Unterricht eine "strenge Disziplin"³ herrschen, die "unablässig auf Gehorsam, Fleiß und gute Sitte dringe, Unregelmäßigkeiten und Vergehen nachdrücklich rüge und vorzüglich aber jedem Ungehorsam gegen die Lehre aufs schärfste bestrafe".⁴ Zur Aufrechterhaltung der politischen Strukturen ist "alles unnöthige Raisonnieren und Discutieren mit der Jugend zu vermeiden, damit sie früh lerne, ohne Widerrede den vorgeschriebenen Gesetzen zu folgen, sich willig der bestehenden Obrigkeit zu unterwerfen und die bürgerliche Ordnung, welche eben auf pünktliche Befolgung dessen, was Recht ist, beruht, durch die That anzuerkennen."⁵ Durch diese Verordnung soll das aufklärerische Moment der freien geistigen Tätigkeit (Raisonnieren) unterdrückt werden, von der vermutet wird, daß sie zum umstürzlerischen Handeln führe.

1) "Circular-Rescript des Ministers der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten (v. Altenstein) vom 30. Oktober 1819", abgedruckt in: Johann Ferdinand Neugebaur, Die Preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen, a.a.O., S. 74-78.

2) Ebd., S. 74.

3) Ebd., S. 75.

4) Ebd.

5) Ebd.

Neues bzw. altes Ziel der Disziplin wird nun wieder der Gehorsam und die Treue zur Obrigkeit. Ersetzt man Obrigkeit oder Vaterland durch "Gott", könnte man von einer pietistischen Disziplinanordnung sprechen, in der ebenfalls der Gehorsam Mittel zum Zweck der Erziehung (Ehre Gottes) war.¹ Von einer pädagogischen Handhabung des Disziplinproblems nach philanthropistischen oder neuhumanistischen Grundsätzen ist hier keine Rede mehr. Dies gilt auch für die Dienstinstruktion der Direktoren an Gymnasien. Die Vorschriften von 1824 dienen als nähere Erläuterungen des Circular-Rescriptes von 1819. In der Instruktion für die Provinz Brandenburg wird folgendes vorgeschrieben:

"§. 7. Disziplin überhaupt. - Vor Allem ist es heilige Pflicht der Directoren und Rectoren, über den Geist der Schule zu wachen, und so wie einerseits jeder verderblichen Richtung derselben, möge sie sich bei den Scholaren in Verkehrtheit, Ungehörigkeit und Unlauterkeit der Gesinnungen oder in unerlaubtem Besuch öffentlicher Vergnügensörter, oder in ungeziemender Kleidung oder wie irgend sonst äußern - und wir machen ihnen bei eigener Verantwortlichkeit zur Pflicht, uns, wenn ihre in fraglicher Beziehung anzuwendenden Bemühungen erfolglos bleiben, hierüber unverzüglich die nöthige Anzeige zu machen - entgegen zu arbeiten, so andernseits den reinen und kindlichen Sinn ihrer Schüler zu erhalten, dieselben an den strengsten Gehorsam zu gewöhnen, und ihr ganzes Wesen also mit dem Geiste der Gesetzmäßigkeit zu erfüllen, daß sie, schon jetzt mit dem lebhaftesten Willen erfüllt, sich zu guten und nützlichen Mitgliedern der bürgerlichen Gesellschaft zu bilden, späterhin um so geeigneter werden, alle ihnen aufzuerlegende Pflichten streng zu erfüllen, und als Beispiele musterhafter Amtstreue, höchster Gesetzmäßigkeit

1) Vgl. Kap. 3.1.1.2.

keit und innigster Vaterlandsliebe vorzu-
leuchten, alle diese Tugenden aber inson-
derheit auch in der Ehrfurcht vor dem Köni-
ge und in der treuesten Anhänglichkeit an
dessen Allerhöchste Person an den Tag zu
legen."¹

Besonders der letzte Satz zeugt von der Absicht
der Regierung, in den Gymnasien eine strenge Ord-
nung herzustellen, um eine verderbliche Gesinnung
zu verhindern, auch wieder stärker auf eine reli-
giöse Haltung zu dringen, von der keine Gefähr-
dung des Systems zu befürchten war. Folglich er-
halten nur gefestigte Lehrer auch den Religions-
unterricht übertragen. Ebenso wie in der Holzmin-
ener Schulordnung von 1756² werden 1824 die pie-
tistisch begründeten Erziehungsziele (religiöse
Gesinnung, Gehorsam, Zucht und Ordnung) mit der
gleichen Intention wieder aufgenommen: absoluti-
stisches Interesse an gehorsamen Untertanen.

" §. 11. Hauptmittel zur Erhaltung guter
Sitten unter den Scholaren. - Als Hauptmit-
tel zur Erhaltung einer guten Schulzucht
sind noch besonders zu erwähnen, einmal die
Erweckung, Nahrung und Erhaltung des reli-
giös sittlichen Gefühls der Scholaren, und
sodann das völlig übereinstimmende Verfah-
ren sämtlicher Lehrer in Behandlung eines
Schülers. Zur Erreichung des letzten Zwecks
bieten die Lehrer-Conferenzen, in welche
auch die Erwägung des sittlichen Zustandes
der Schule insonderheit gehört, Gelegenheit
dar, so wie, was die religiöse Bildung der

1) "Instruction für die Directoren und Rectoren
der gelehrten Schulen der Provinz Brandenburg
vom 10. Juni 1824", angeordnet vom Königlichen
Consistorium der Provinz Brandenburg, abge-
druckt in: Johann Ferdinand Neigebaur, Die
Preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschul-
en, a.a.O., S. 24-34, hier S. 26.

2) Vgl. Kap. 3.1.1.3.

Jugend betrifft, den Directoren und Rectoren anempfohlen wird, nicht allein die Religionsstunden jedesmal den bewährtesten Lehrern zu übertragen, den Besuch des öffentlichen Gottesdienstes durch Anmahnungen und das eigene Beispiel zu befördern, sondern auch von Zeit zu Zeit sämtliche Scholaren oder einzelne Abtheilungen derselben zur Anhörung eines besondern Vortrags religiösen Inhalts zu versammeln.

§ 12. Strafen. - Sofern die obigen Mittel zur Erhaltung der Zucht bei einzelnen Subjecten, auch die gewöhnlichen andern pädagogischen Strafen nicht anwendbar sind, verbleiben allerdings nur körperliche Strafen, die aber in den drei obern Classen durchaus nie ohne Vorwissen und Genehmigung des Directors oder Rectors, und auch in den untern Classen nur, wenn sie zu den leichtern Strafen dieser Art gehören und nur von denjenigen Lehrern vollzogen werden dürfen, welche der Director oder Rector hierzu besonders autorisirt hat, so daß auch alle mit der fraglichen Autorisation nicht versehene Lehrer der untern Classen, vor Vollziehung jeder körperlichen Strafe, mit dem Director oder Rector Rücksprache nehmen und dessen Autorisation erhalten haben müssen. Die Carcerstrafe, auch das Nachsitzen in den Classen darf ebenfalls nie ohne Genehmigung des Directors oder Rectors verhängt werden. Ist aber der Unfleiß oder die Rohheit in dem Betragen eines Schülers so groß geworden, daß der Zweck des Unterrichts an demselben ganz verfehlt wird, oder wird die Disciplin durch das von ihm gegebene böse Beispiel bedeutend gefährdet, sind endlich die gewöhnlichen Correctionsmittel ohne Erfolg geblieben, so bleibt nur übrig, einen solchen Schüler aus der Anstalt zu entfernen."¹

Mit pädagogischen Strafen meint man Ermahnungen, Erinnerungen, Tadel. Darin wird deutlich, daß körperliche Strafen zwar nicht mehr als pädagogi-

1) "Instruction für die Directoren und Rectoren der gelehrten Schulen der Provinz Brandenburg vom 10. Juni 1824", a.a.O., S. 27 f.

sche Mittel angesehen werden, trotzdem aber notwendig erscheinen, um die genannten Erziehungsziele zu erreichen. Auch die Gefängnisstrafe, die beispielsweise Campe¹ abgelehnt hatte, dient nach wie vor zur Disziplinierung, wird aber nicht als Mittel zur Besserung der Schüler angesehen, die aber auch hier nicht angestrebt wird. Ziel ist der brave, folgsame Schüler als der nützliche und fügsame Staatsbürger (§ 7). Das erinnert zwar an die philanthropistische Erziehung zum Bürger; es wird aber auf deren menschenfreundliche Methoden verzichtet. Die Bestimmungen stehen auch der allgemeinen Menschenbildung der Neuhumanisten entgegen, die Süvern noch in seinem Gesetzesentwurf berücksichtigt hatte. Innerhalb weniger Jahre fand also wieder ein völliger Rückzug von den Reformgedanken statt, die am Anfang des Jahrhunderts entwickelt worden waren.

Auch für die westfälische Gymnasialdirektoren und für die Klassenordinaren wurden Instruktionen angeordnet worden, die jedoch im Vergleich zu den brandenburgischen einen etwas "milderen" Ton anschlagen. Denn sie sind vom PSK Münster erlassen worden, das unter dem Vorsitz des Oberpräsidenten von Vincke² stand, einer "dem vormärzlichen Liberalismus zuzurechnende Persönlichkeit".³ Von Vincke hatte bereits am 2. Dezember 1819 festge-

1) Vgl. Kap. 3.1.2.4.

2) Vgl. Wilhelm Schulte, Volk und Staat. Westfalen im Vormärz und in der Revolution 1848/49, Münster 1954.

3) Hans-Jürgen Apel, Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814-1848. Die Modernisierung der traditionellen Gelehrten-schulen durch die preußische Unterrichtsverwaltung, Köln, Wien 1984, S. 133.

stellt, daß die Lehrer der höheren Lehranstalten Westfalens politisch zuverlässig seien und eine lobenswerte Sinnes- und Handelsweise in Hinsicht auf Bürgerlichkeit, Bescheidenheit und Ordentlichkeit besäßen.¹

In der vom PSK erlassenen Instruktion wird zwar auch der strenge Gehorsam gefordert, dennoch sollen Strafen möglichst selten und dann als Maßnahme der Schulordnung verhängt werden, keinesfalls aus Willkür eines Lehrers.² Ist einmal ein moralisch einwandfreies Verhalten in der Klasse ausgeprägt, so kann auch den Vertretern einer Schülerklasse eine eigenständige Aufsichtsfunktion übertragen werden. Dieses erinnert - in abgeschwächter Form - an die geplante SchülerSelbstverwaltung in Süverns Unterrichtsgesetzentwurf.³

" § 12. Disciplinar-Ordnung. - In Absicht der Schuldisciplin ist es vor Allem heilige Pflicht der Directoren, jeder verderblichen Richtung der Schüler, möge sie sich in Verkehrtheit und Unlauterkeit der Gesinnungen und Bestrebungen, im unerlaubten Besuch öffentlicher Vergnügungsorter, ungeziemen der Kleidung, Anmaßung im Betragen, oder wie irgend sonst äußern, entgegen zu arbeiten, ganz hauptsächlich aber einen frommen und kindlichen Sinn in ihnen zu erhalten, sie dabei an strengen Gehorsam zu gewöhnen und so ihr ganzes Wesen früh mit dem Geiste der Gesetzmäßigkeit zu erfüllen. Wenn nun auch die untrüglichste Quelle eines solchen Geistes unter den Schülern in dem Geiste der Lehrer liegt, und ihre Tüchtigkeit im Wissen, in der Gesinnung und im Leben die

1) Vgl. Hans-Jürgen Apel, Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814-1848, a.a.O., S. 133.

2) Vgl. die Ablehnung der Willkür in pädagogischen Straftheorien (Kap. 3.1.)

3) Vgl. Kap. 3.2.2.2.

sicherste Stütze der guten Zucht und Ordnung der Schule ist, so sind doch auch äußere Veranstaltungen für die Disciplin erforderlich. Bei ihnen ist es Hauptsache, daß durch die feste Ordnung, sowohl der ganzen Schule, als einer jeden Classe, den Vergehungen der Schüler möglichst vorgebeugt und dadurch die Strafe möglichst selten werde; wenn diese aber dennoch nöthig geworden, daß sie mehr den Charakter einer unabänderlichen Handhabung der allgemeinen Schulordnung, als den einer Willkühr des einzelnen Lehrers oder des Directors, an sich trage. Zu jenen äußern Anordnungen gehören folgende: a) Die bereits bei allen Anstalten eingeführte Bestellung von Classen-Ordinarien, als nächsten Vorstehern einer Classe oder einer Abtheilung derselben, denen, außer dem Hauptunterrichte, vorzüglich auch die Sorge für die sittliche Haltung derselben obliegt. Wir haben die, für die einzelnen Anstalten schon gelegentlich erläuterten, Pflichten der Ordinarien in einer allgemeinen Instruction zusammengefaßt, und fügen sie als besondere Beilage Lit. D., zur Vertheilung unter die Lehrer, hier bei. - b) Wenn das sittliche Ehrgefühl einmal in einer Classe Wurzel gefaßt hat, so können Classen-Aelteste oder Ordner, oder welchen Namen sie sonst führen mögen, durch die Lehrer bestellt, oder auch durch Wahl der Schüler selbst aus ihrer Mitte ernannt und von den Lehrern bestätigt, über die Ordnung mit wachen helfen, und besonders in Abwesenheit des Lehrers eine zweckmäßige Aufsicht führen. Doch bedarf die Maaßregel einer umsichtigen Ausführung."¹

-
- 1) "Dienst-Instruction für die Directoren der Gymnasien der Provinz Westphalen vom 2. Januar 1827 nebst Beilage", angeordnet vom Königlichen Consistorium und Provinzial-Schul-Collegium Münster, abgedruckt in: Johann Ferdinand Neigebaur, Die Preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen, a.a.O., S. 34-45, hier S. 39 f.

Bezüglich der Strafen, denen erst einmal vorgebeugt werden soll, ist in der westfälischen Dienstinstruktion eine pädagogischere Handhabung derselben festgeschrieben. Allerdings erfolgt die Disziplinierung auch über Zensuren, die in ein Buch für das jeweilige Schülerverhalten eingetragen werden. Dies ähnelt den Vorschlägen Campes in der Holzmindener Schulordnung von 1787.¹ Beschränkter Freiheitsentzug - immerhin mit einer Schulaufgabe verbunden - ist ein weiterer Grad der Strafe. Es wird angestrebt, die körperliche Züchtigung nicht mehr anzuwenden, ein Fortschritt gegenüber Brandenburg. Das "Certieren"² - von Campe abgelehnt - wird als Disziplinierungsmittel eingesetzt.

" §. 13. Strafen. - Was die Strafen anbelangt, so ist in Hinsicht ihrer eine bestimmte Stufenordnung zu beobachten: a) Bei geringern Vergehen und Versäumnissen straft der einzelne Lehrer, in dessen Stunde sie vorgefallen, selbst, entweder durch bloße Einzeichnung in das Censurbuch; oder indem er zu dieser noch eine außerordentliche Arbeit, als Strafe der Versäumniß hinzufügt; oder durch Heruntersetzen um einen oder mehrere Plätze; oder endlich durch Classenarrest auf eine oder einige Stunden, jedoch immer mit einer bestimmten Arbeit verbunden, - welche Strafen alsdann im Censurbuche auch bemerkt werden müssen. - b) In bedeutenden Fällen macht der einzelne Lehrer dem Director Anzeige, welcher den Classenarrest bis auf die Dauer eines Tages verlängern kann. - c) Als dritte Instanz

1) Vgl. Kap. 3.1.2.5.

2) Vgl. ebd.

tritt die Lehrer-Conferenz ein, vor welcher eine Ermahnung, eine Zurechtweisung, ein gelinderer oder härterer Tadel, schon zu den bedeutenderen Strafen gehören wird. Reicht das Wort nicht hin, so kann der mehrtägige Classenarrest, endlich die Carcerstrafe auf kürzere und längere Zeit, durch die Conferenz dictirt werden. Körperliche Züchtigung wird bei einer so geschlossenen Disciplinarordnung und ihrer zweckmäßigen Handhabung fast gänzlich aus der Schule verbannt werden können. Nur in dem Falle, wenn ein jüngerer Knabe entehrende Fehler, z.B. hartnäckiges Lügen, öfter beginge, möchte er, zum äußersten Schimpf, vor der Lehrer-Conferenz, durch den Pedellen mit der Ruthe auf die Finger gestraft werden. - d) Wenn ein Schüler, nachdem alle Strafmittel an ihm erschöpft sind, sich als unverbesserlich zeigen sollte, so tritt die Entfernung von der Schule in ihren verschiedenen Graden ein."¹

Zudem war eine Kabinettsorder ergangen, in der, als Ergänzung zum Allgemeinen Landrecht von 1794, nochmals - wohl wegen einer zu harten Strafpraxis - betont wird, daß körperliche Züchtigungen maßvoll anzuwenden seien.

- "4. die Schulzucht darf niemals bis zu Mißhandlungen ausgedehnt werden, die der Gesundheit des Kindes auch nur auf entfernte Art schädlich werden können;
5. Züchtigung, welche in diesen der Schulzucht gesetzten Schranken verbleiben, sollen gegen die Lehrer nicht als strafbare Mißhandlungen oder Injurien behandelt werden;

1) "Dienst-Instruction für die Directoren der Gymnasien der Provinz Westphalen vom 2. Januar 1827 nebst Beilage", a.a.O., S. 41.

6. wird das Maaß der Züchtigung, ohne wirkliche Verletzung des Kindes, überschritten, so soll dieses von der, dem Schulwesen vorgesetzten, Provinzial-Behörde durch angemessene Disziplinarstrafen an dem Lehrer geahndet werden. Wenn dagegen dem Kinde, durch den Mißbrauch des Züchtigungsrechts, eine wirkliche Verletzung zugefügt wird, soll der Lehrer nach den bestehenden Gesetzen, im gerichtlichen Wege, bestraft werden."¹

Die hier angedrohten rechtlichen Folgen konnten aber kaum durchgesetzt werden. Denn fast immer wurden die Klagen der Eltern wegen Überschreitung des Züchtigungsrechtes - vornehmlich durch Elementarschullehrer - als unbegründet abgewiesen.²

Die Unterrichtsverwaltung beobachtete die Entwicklung an den Gymnasien ziemlich genau und kannte die Disziplinschwierigkeiten: "Man übersah keineswegs, daß die in einigen Schulen häufiger vorkommenden disziplinarischen Vorfälle sowohl dem Widerstand einzelner Jugendlicher gegen die vorgeschriebenen Verhaltensformen inner- und außerhalb der Schule als auch der Unfähigkeit mehrerer Lehrer zur Durchsetzung der institutionellen Ansprüche zuzuschreiben waren."³ Zur Verhin-

-
- 1) "Kabinettsorder betr. die Schulzucht v. 14. Mai 1825", verfügt von Friedrich Wilhelm, abgedruckt in: Leonhard Froese/Werner Krawietz (Hrsg.), Deutsche Schulgesetzgebung. Bd. I: Brandenburg, Preußen und Deutsches Reich bis 1945, Weinheim, Berlin, Basel 1968, S. 152.
 - 2) Vgl. Renate Flissikowski, Vom Prügelstock zur Erziehungsklasse für "schwierige" Kinder, a.a.O., S. 94 f.
 - 3) Hans-Jürgen Apel, Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814-1848, a.a.O., S. 136.

derung "staatsgefährlicher Zwecke" durch Lehrer erging vom Innenminister 1824 folgende Regelung, die nochmals das Erziehungsziel des preußischen Gymnasiums definiert. Bei Anstellungen im Lehrfach ist

"von dem unabänderlichen Grundsätze auszugehen, daß öffentliche Lehranstalten weder durch bloße wissenschaftliche Bildung der Zöglinge, noch dadurch, daß auf ihnen nur keine schädlichen und verderblichen Gesinnungen und Richtungen erzeugt und befördert werden, ihren Zweck erreichen, sondern daß letzterer neben der wissenschaftlichen Bildung auch darin besteht, in den Zöglingen Gesinnungen der Anhänglichkeit, der Treue und des Gehorsams am Landesherrn und Staate zu erwecken und zu befestigen, und daß daher Lehrstellen nur denjenigen, die auch in dieser letztgedachten Beziehung volles Vertrauen verdienen, übertragen werden dürfen."¹

Weiter unten wird nochmals das Verbot "hochverrätherischer Verbindungen als Mittel zur Erreichung ihrer staatsgefährlichen Zwecke"² wiederholt. Im Prinzip stehen die Gymnasien also unter der Aufsicht der Polizei, deren Minister Gymnasien Verfügungen vorschreiben darf.

1833 wird in einem weiteren Circular-Rescript des Ministers Altenstein das staatstreue Verhalten der Lehrer gefordert, auf das bei der Anstellung zu achten sei. Man soll die Lehrer "in Hinsicht

1) "Verletzung der Pflichten gegen den Staat", Der Minister des Innern und der Polizei an die Königl. Regierung, 25. Mai 1824, abgedruckt in: Johann Ferdinand Neigebaur, Die Preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen, a.a.O., S. 293 f.

2) Ebd., S. 294.

ihrer sittlich-religiösen Denk- und Handlungsweise, und insbes. ihrer politischen Grundsätze"¹ genau kennenlernen, denn die Gymnasien sollen besonders von dem schädlichen Verbindungswesen "rein" gehalten werden.² Seit 1820 hat der Ordinarius als Hauptlehrer "den Geist der Ordnung, des Gehorsams, des Fleißes und wissenschaftlichen Strebens"³ in der Klasse zu erhalten. Das Institut des Ordinariats stammt aus einer Zeit, in der das Fachlehrersystem in den höheren Schulen beiseitigt und durch das Klassensystem die Disziplin hergestellt und wissenschaftliche Anforderungen und didaktische Verfahren in jeder Klasse angewandt werden sollten. Dabei hatten die Reformer im 18. Jahrhundert beabsichtigt, den verschiedenen Begabungen der Schüler dadurch gerecht zu werden, daß sie in verschiedenen Fächern in verschiedene Abteilungen gesetzt wurden. Zugunsten einer besser zu überwachenden Disziplin kehrte man zum Klassensystem zurück. Folgende Vorschriften erließ man daher für Klassenordinarien:

-
- 1) "Circular-Rescript des Ministers der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten (v. Altenstein) vom 16. August 1833 an sämtliche Provinzial-Schulkollegien", abgedruckt in der Quellensammlung von Ludwig von Rönne, a.a.O., Bd. 2, S. 98 f., hier S. 98.
 - 2) Vgl. ebd., S. 99.
 - 3) Ludwig Wiese, Das höhere Schulwesen in Preussen, a.a.O., Bd. 1, S. 36.

derung "staatsgefährlicher Zwecke" durch Lehrer erging vom Innenminister 1824 folgende Regelung, die nochmals das Erziehungsziel des preußischen Gymnasiums definiert. Bei Anstellungen im Lehrfach ist

"von dem unabänderlichen Grundsätze auszugehen, daß öffentliche Lehranstalten weder durch bloße wissenschaftliche Bildung der Zöglinge, noch dadurch, daß auf ihnen nur keine schädlichen und verderblichen Gesinnungen und Richtungen erzeugt und befördert werden, ihren Zweck erreichen, sondern daß letzterer neben der wissenschaftlichen Bildung auch darin besteht, in den Zöglingen Gesinnungen der Anhänglichkeit, der Treue und des Gehorsams am Landesherrn und Staate zu erwecken und zu befestigen, und daß daher Lehrstellen nur denjenigen, die auch in dieser letztgedachten Beziehung volles Vertrauen verdienen, übertragen werden dürfen."¹

Weiter unten wird nochmals das Verbot "hochverrätherischer Verbindungen als Mittel zur Erreichung ihrer staatsgefährlichen Zwecke"² wiederholt. Im Prinzip stehen die Gymnasien also unter der Aufsicht der Polizei, deren Minister Gymnasien Verfügungen vorschreiben darf.

1833 wird in einem weiteren Circular-Rescript des Ministers Altenstein das staatstreue Verhalten der Lehrer gefordert, auf das bei der Anstellung zu achten sei. Man soll die Lehrer "in Hinsicht

1) "Verletzung der Pflichten gegen den Staat", Der Minister des Innern und der Polizei an die Königl. Regierung, 25. Mai 1824, abgedruckt in: Johann Ferdinand Neigebaur, Die Preussischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen, a.a.O., S. 293 f.

2) Ebd., S. 294.

ihrer sittlich-religiösen Denk- und Handlungsweise, und insbes. ihrer politischen Grundsätze"¹ genau kennenlernen, denn die Gymnasien sollen besonders von dem schädlichen Verbindungswesen "rein" gehalten werden.² Seit 1820 hat der Ordinarius als Hauptlehrer "den Geist der Ordnung, des Gehorsams, des Fleißes und wissenschaftlichen Strebens"³ in der Klasse zu erhalten. Das Institut des Ordinariats stammt aus einer Zeit, in der das Fachlehrersystem in den höheren Schulen beseitigt und durch das Klassensystem die Disziplin hergestellt und wissenschaftliche Anforderungen und didaktische Verfahren in jeder Klasse angewandt werden sollten. Dabei hatten die Reformer im 18. Jahrhundert beabsichtigt, den verschiedenen Begabungen der Schüler dadurch gerecht zu werden, daß sie in verschiedenen Fächern in verschiedene Abteilungen gesetzt wurden. Zugunsten einer besser zu überwachenden Disziplin kehrte man zum Klassensystem zurück. Folgende Vorschriften erließ man daher für Klassenordinarien:

-
- 1) "Circular-Rescript des Ministers der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten (v. Altenstein) vom 16. August 1833 an sämtliche Provinzial-Schulkollegien", abgedruckt in der Quellensammlung von Ludwig von Rönne, a.a.O., Bd. 2, S. 98 f., hier S. 98.
 - 2) Vgl. ebd., S. 99.
 - 3) Ludwig Wiese, Das höhere Schulwesen in Preussen, a.a.O., Bd. 1, S. 36.

" §. 5. Die Aufmerksamkeit des Ordinarius auf seine Schüler erstreckt sich auch über den Kreis der Schule hinaus. Insbesondere wird ihm, wenn ihn auch die Verfassung der Schule nicht schon dazu verpflichtet, die Aufsicht auf die religiöse Führung und den Kirchenbesuch der Schüler empfohlen. Ferner muß er es sich zur Aufgabe machen, sich auch von ihren Privatbeschäftigungen Kunde zu verschaffen, besonders aber diejenigen Schüler, deren Eltern nicht im Orte wohnen, und die auch nicht Pensionäre einer der übrigen Lehrer sind, von Zeit zu Zeit in ihren Wohnungen zu besuchen, sich von ihrem Fleiße und ihrer sittlichen Lebensweise zu überzeugen, und, sollte er wahrnehmen, daß sie in ungünstigen oder gar gefährlichen Verhältnissen leben, hiervon sogleich ihren nächsten Angehörigen Kenntniß zu geben.

§. 6. Die Verständigung mit den Eltern und Angehörigen seiner Zöglinge wird überhaupt, so weit seine Zeit und die Umstände sie gestatten, zu den kräftigsten Mitteln gehören, wodurch der Ordinarius wohlthätig auf seine Schüler wirken kann. In Fällen, wo er sich von der Mitwirkung des Directors einen noch größern Erfolg versprechen darf, wird er diesen darum angehen."¹

Die Aufgabe besonders des Klassenlehrers ist es, die politische Gesinnung im Schüler zu entwickeln und ihm religiöse Ansichten zu vermitteln. Dieses wird auch noch einmal in der Dienstinstruktion für rheinische Direktoren 1839 hervorgehoben.

1) Vgl. "Instruction für die Classen-Ordinarien an höheren Schulen in Westphalen vom 2. Januar 1827", angeordnet vom Königlichen Consistorium und Provinzial-Schul-Collegium Münster, abgedruckt in: Johann Ferdinand Neigebaur, Die Preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen, a.a.O., S. 52 f., hier S. 53.

"Dienstverrichtungen des Direktors in Bezug auf Zucht und Sitte der Zöglinge. Die Schule hat es als ihre wesentliche Aufgabe zu betrachten, mit der wissenschaftlichen Ausbildung der Zöglinge auch eine christliche Gesinnung in ihnen zu wecken, und zu einem derselben entsprechenden frommen Wandel anzuleiten. Der Dir. wird deshalb die Pflege eines christlichen Geistes und Wandels als seine heiligste Pflicht betrachten, zu dem Ende den oder die Religionslehrer mit allen der Schule zu Gebote stehenden Mitteln aufs kräftigste unterstützen, die Theilnahme der Schüler an dem öffentlichen oder dem besonderen Gymnasial-Gottesdienste durch die Lehrer der Anstalt beaufsichtigen, und dahin wirken, daß ein religiöser Charakter das ganze Leben der Anstalt durchdringe, und den Schülern in den Lehrern das Vorbild eines christlich frommen Lebens vorleuchte.¹

Der letzte Absatz betont eine vernünftige Strafpädagogik, die - wie Straftheorien es fordern - frei ist von Affekt und Willkür, eine Regel, die so bisher nicht in Dienstinstruktionen auftauchte, also auf eine entsprechende Strafrealität hindeutet. Das PSK Berlin nimmt unter Bezugnahme auf die Brandenburger Direktoreninstruktion² zur körperlichen Strafe Stellung, die entbehrlich zu machen ist.

-
- 1) "Instruktion des Ministers der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten (v. Altenstein) vom 12. Dezember 1839 für die Direktoren der Gymnasien in der Rheinprovinz", abgedruckt in der Quellensammlung von Ludwig von Rönne, a.a.O., Bd. 2, S. 88-94, hier S. 91.
 - 2) "Instruction für die Directoren und Rectoren der gelehrten Schulen der Provinz Brandenburg", a.a.O.

"Mit Bezugnahme auf §.12 der Instr. für die Directoren der gelehrten Schulen der Provinz Brandenburg v. 10. Juni 1824 eröffene wir Ew. etc., daß es das Streben der Directoren und der Lehrer der Gymnasien sein muß, durch eine ernste Disciplin und eine zweckmäßige Benutzung der übrigen Strafmittel die körperlichen Züchtigungen in den Gymnasien möglichst entbehrlich zu machen, und daß es bei Anwendung dieses Strafmittels als Grundsatz gelten muß, daß bei körperlichen Züchtigungen mehr der moralische Eindruck der Strafe als der körperliche Schmerz die Besserung des zu Bestrafenden bewirke. Um dies zu erreichen, wird den Directoren empfohlen, daß sie nur denjenigen Lehrern, auf deren pädagogische Einsicht und Besonnenheit überhaupt und auf deren Mäßigung beim Strafen im besonderen sie sich verlassen zu können glauben, jene Strafgewalt anvertrauen, und die mit denselben versehenen Lehrer anweisen, im allgemeinen nur in den seltensten Fällen gleich nach dem Vergehen des Schülers und auch nur dann an demselben eine körperliche Züchtigung zu vollziehen, wenn die Beschämung, welche er dadurch vor seinen Mitschülern erleidet, als nöthig für seine Besserung erscheint oder überhaupt ein Aufschub der Strafe die wohlthätige Wirkung derselben vermindern würde, und die körperliche Züchtigung so auszuführen, daß in keiner Weise aus derselben ein Nachtheil für die Gesundheit des Knaben erwachsen könne. In Rücksicht hierauf kann es nicht gestattet werden, daß bei solchen Bestrafungen andere Strafwerkzeuge als ein dünnes Rohrstockchen oder eine Ruthe in Anwendung kommen."¹

Wenn immerhin noch Ruthen und Stockchen erlaubt bleiben, ist besser nicht zu fragen, welche Prügelinstrumente sonst noch üblich waren.

1) "Verfügung des Prov.-Schulcollegiums zu Berlin v. 9. Nov. 1839", abgedruckt in Ludwig Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen, a.a.O., Bd. 1, S. 635 f.

Ganz im Gegensatz zu Süverns Entwurf wird die Aufsicht der Lehrer auch auf das Privatleben der Schüler ausgedehnt. Denn offensichtlich mißtraute man den Eltern, wenn sie allein die Kontrolle des Lebenswandels ihrer Kinder übernahmen.

Über das Betragen und die Beurteilungen der Schüler sind Aufzeichnungen in das Zensurbuch einzutragen - immerhin mit "Zartgefühl" -, die nach vierjähriger Aufbewahrungszeit wieder vernichtet werden sollen.¹ Diese geheime Konduitenliste begleitet den Schüler "von dem ersten Tage an, wo sein Fuß die Schule betritt; sie begleitet ihn dann, wenn er den Staatsdienst einschlägt, sein Leben lang; der Direktor führt über die Lehrer, der Schulrat über die Direktoren ebensolche Listen."²

3.2.3.2.2. Die Anweisungen für Schüler

In den Jahren 1824/25 sind einige Rescripte ergangen, die das Verhalten der Schüler auf den Gymnasien regeln, deren Disziplinlosigkeiten in inner- und außerschulische Vergehen getrennt werden. Erstere (Störungen des Unterrichts, Unfug, Schuleschwänzen, Beleidigungen des Lehrers) gingen nach der Einführung der Schulordnungen in den 20er Jahren zurück, wie aus den Akten des StAMS hervorgeht. Das Tragen von Degen und Stöcken als

1) Vgl. "Instruction für die Classen-Ordinarien an höheren Schulen in Westphalen vom 2. Januar 1827", a.a.O., S. 52.

2) Friedrich Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, a.a.O., Bd. 2, S. 334.

Waffen in den oberen Klassen konnte abgeschafft werden.¹ Durch die Dienstinstruktion ist das Strafverhalten der Lehrer aus dem Bereich des Willkürlichen in eine regelhafte Ordnung gebracht worden. Die außerschulischen Lebensgewohnheiten boten der Unterrichtsverwaltung und auch den Lehrern vielfachen Anlaß zur Klage. Es wurden Trinkgelage, abendliche Wirtshausbesuche, die Bildung von Zirkeln oder Formen national orientierter Burschenschaften beklagt. In den Schülergesetzen wurden die Verbote einzeln spezifiziert, deren Übertretung als unvereinbar mit der Rolle eines Gymnasiasten - dem späteren Staatsbeamten oder Angehörigen eines anderen staatstragenden Berufes - galt.

Wirtshausbesuche und Beaufsichtigung auswärtiger Schüler

Der Oberpräsident Münsters machte am 22. März 1824 folgendes bekannt:

"Die Erhaltung eines wohlgeordneten, einfachen und stillen Lebens unter den Schülern der höheren Unterrichts-Anstalten, ist so wichtig für deren ganze wissenschaftliche und sittliche Ausbildung, daß es eine erste Pflicht für alle Verwaltungs-Behörden an den Orten, wo sich Gymnasien und höhere Stadtschulen befinden, ist, auch von ihrer Seite den Bemühungen der Vorsteher und Lehrer dabei zu Hülfe zu kommen.

Einer der wesentlichsten Punkte, welcher ihre vorzügliche Aufmerksamkeit verdient, ist das Besuchen der Wirthshäuser, Billards und Conditoreien durch die Schüler jener

1) Vgl. "Materialien zur Disziplinarordnung für die Gymnasien und Progymnasien der Provinz Westfalen 1823-1832", StAMS PSK Nr. 531.

Anstalten, ohne alle Aufsicht und oft sogar zu größeren, lärmenden Gesellschaften vereinigt.

Obwohl dieser Mißbrauch schon von Seiten der Schulen durch die Disciplinar-Gesetze verboten ist, so ist die Controlle der Lehrer allein doch meistentheils nicht hinreichend, sondern die Mitwirkung der Polizeibehörden nothwendig. Diese werden es sich daher angelegen seyn lassen, nicht nur solche Gesellschaften, wo sie sich finden sollten, zu stören, sondern, wozu ich sie hierdurch autorisire, allen Wirthen und Inhabern von Billards, Conditoreien u. s. w. an den Orten der höhern Unterrichts-Anstalten und in der unmittelbaren Nähe derselben, es zur strengen Pflicht zu machen, daß sie keine Schüler dieser Anstalten bei sich aufnehmen, außer, wenn sie in Gesellschaft ihrer Eltern, Vormünder, oder Lehrer sind, und die Disciplinar-Gesetze der Schule es gestatten. Die Wirthe, welche dagegen handeln, sollen mit einer angemessenen, und im Wiederholungsfalle mit steigender Polizeistrafe belegt werden."¹

Die Realität² sah jedoch anders aus. Immer wieder sind z.B. in den Protokollen der Lehrer Konferenzen des münsterschen Gymnasiums Paulinum Beratungen über die Wirtshausbesuche der Schüler geführt worden, verbunden mit der Klage, daß die Polizei keineswegs Wirte anzeigte, die Gymnasialschüler

-
- 1) "Bekanntmachung des Königl. Ober-Präsidiums vom 22. März 1824" im Amts-Blatt der Königl. Regierung zu Münster Nro. 14, S. 121 f. Münster, den 3. April 1824, StAMS PSK Nr. 1733 Band I (1824-1881).
 - 2) Vgl. dazu Archiv-Dokumente aus der rheinischen Provinz über die schulischen Verhältnisse vor Ort, abgedruckt in: Hans-Jürgen Apel/Michael Klöcker, Schulwirklichkeit in Rheinpreußen. Analysen und neue Dokumente zur Modernisierung des Bildungswesens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, Köln, Wien 1986, S. 406-424, S. 552-646.

im Lokal bedienten.¹ Ältere Schüler, besonders aber die auswärtigen, die in der Stadt zur Miete wohnten, verstießen - oft aus Langeweile - immer wieder gegen dieses Verbot. Um deren Beaufsichtigung zu regeln, erließ das Ministerium ein Re-script:

"Die Erfahrung hat gelehrt, daß diejenigen Schüler von Gymnasien, deren Eltern, Vormünder oder Pfleger nicht an dem Orte des betreffenden Gymnasii wohnen, wegen Mangels an der erforderlichen häuslichen Aufsicht bisweilen auf Abwege gerathen und einen nachtheiligen Einfluß auf die in den Gymnasien aufrecht zu erhaltende gute Disciplin üben. Das Ministerium sieht sich daher veranlaßt, hinsichtlich der gedachten Schüler Folgendes anzuordnen:

1) Jeder Schüler eines Gymnasii muß, wenn seine Eltern, Vormünder oder Pfleger nicht an dem Orte des Gymnasii wohnen, von diesen zur besonderen Fürsorge einem tüchtigen Aufseher übergeben sein, der dem Director oder Rector des Gymnasii bei der Aufnahme des Schülers namhaft zu machen ist, und welcher über seinen Privatfleiß und sein sittliches Betragen außer der Schule eine ernste und gewissenhafte Aufsicht zu führen hat.

2) Ein jeder der gedachten Schüler hat dem Director oder Rector des Gymnasii die Wohnung, welche er in der Stadt zu beziehen gedenkt, bei seiner Aufnahme anzuzeigen.

3) In einem Wirthshause zu wohnen oder seine Kost an der Wirthstafel zu nehmen, ist keinem solcher Schüler gestattet.

4) Er darf während seines Aufenthalts am Gymnasio nicht seinen Aufseher oder seine

1) Vgl. "Acta Generalia betr. die Gymnasien 1795 Vol. I", StAMS PSK Nr. 1718 Band I. Vgl. "Paulinum Münster, Handhabung der Disziplin, Bd. 1 1834-1877", StAMS PSK Nr. 572.

Wohnung wechseln ohne vorherige Anzeige bei dem Director und Rector des Gymnasii und ohne ausdrückliche Genehmigung desselben."¹

Dieses Rescript ist am 9. März 1843 republiziert und auf Realschulen ausgedehnt worden. Weitere Verfügungen dazu sind 1832 ergangen.²

Leihbibliotheken

Um die Schüler vor unsittlichen oder politisch nicht erwünschten Schriften zu schützen, ergingen mehrere Anordnungen.

"Da das Königl. Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten es in vielfacher Hinsicht bedenklich findet, daß den Schülern der Gymnasien, wenn auch bedingungsweise die Benutzung der Leihbibliotheken gegen einen von den Angehörigen oder dem Director des Gymnasii ausgestellten Erlaubnißschein gestattet werde, und ich der Meinung desselben, daß nur durch ein unbedingtes allgemeines Verbot dem Eigennutze gewissenloser Leihbibliothekare und den Versuchen der Schüler, durch Umwege Eingang in die Leihbibliotheken zu erhalten, mit Erfolg zu begegnen

-
- 1) "Circular-Rescript des Königl. Ministeriums der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten an sämtliche Königl. Consistorien, wegen Beaufsichtigung derjenigen Schüler, deren Eltern, Vormünder oder Pfleger nicht an dem Orte des betreffenden Gymnasii wohnen vom 31. Juli 1823", abgedruckt in: Johann Ferdinand Neigebaur, Die Preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen, a.a.O., S. 198 f.
 - 2) Vgl. "Rescript des Königl. Ministeriums der Geistlichen u. (sic!) Angelegenheiten an das Königl. Provinzial-Schulcollegium hierselbst, betreffend die Beaufsichtigung der Gymnasialisten, welche nicht im elterlichen Hause wohnen, vom 17. Dezember 1832", abgedruckt in: ebd., S. 203 f.

sei, nur beitreten kann, so wird der Königl. Regierung hierdurch aufgetragen, den Besitzern und Vorstehern der Leihbibliotheken nunmehr die Verabfolgung von Büchern unbedingt zu untersagen, und auf die Aufrechthaltung dieses Verbots fortgesetzt nachdrücklich zu halten."¹

Verbindungswesen

1825 wurden Gymnasiasten öffentliche Treffen mit Musik und Fackeln untersagt, um studentischen Lebensweisen vorzubeugen.

"Bei einigen Gymn. ist den Schülern seither gestattet worden, bei dem Einführen oder dem Abgange der Lehrer, bei Schulfeierlichkeiten und anderen festlichen Veranlassungen öffentliche Aufzüge mit Musik und Fackeln zu halten und sich demnächst zu einem Trinkgelage zu vereinigen. Nach der bisherigen Erfahrung haben solche Festlichkeiten der Schüler, welche sich mit ihrem noch gebundenen Verhältnis wenig vertragen, auf die Aufrechterhaltung der Disciplin in den betr. Gymn. einen nachtheiligen Einfluß geäußert und die Schüler zu einem tadelnswerthen studentischen Wesen und zu Unordnungen mancherlei Art verleitet. Das Min. beauftragt daher das K. Consistorium, dergl. öffentl. Aufzüge und Festlichkeiten der Schüler bei sämtlichen Gymn. Seines Bezirks gänzlich zu untersagen und hiernach das weiter Erforderliche zu verfügen."²

-
- 1) "Circular des Geistlichen und Polizei-Ministerii über die Ausschließung von Leihbibliotheken, vom 8. April 1825", abgedruckt in: ebd., S. 201.
 - 2) "Circularverfügung vom 23. März 1825" an die Konsistorien, abgedruckt in: Ludwig Wiese, Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, a.a.O., Bd. 1, S. 316.

Die oft befürchtete Mitgliedschaft älterer Gymnasiasten und zukünftiger Studenten in Schülerbünden¹ oder Burschenschaften mit nationaler Ausprä-

-
- 1) Schülerbünde waren selbständige Jugendorganisationen mit bestimmten Verhaltensregeln:

"Gott mit uns!

Pflichten der Brüder des Bundes für Tugend und Recht

Jeder, welcher zu diesem Bunde gerechnet werden will, muß sich emsig bestreben durch strenge Befolgung folgender Regeln sich als ein würdiges Mitglied zu zeigen.

1. Strenge Ausübung der Tugend und H. Religion. Durch folgende Punkte erweitert.
2. Dem leidenden Nebenmenschen nach Kräften beistehen.
3. Den gedrückten Edlen männlich trösten, und ihm helfen.
4. Die Armen unterstützen so viel man kann.
5. Weder durch Verläumdungen noch sonstige Unbilden den Nebenmenschen kränken.
6. Schonend gegen andere verfahren.
7. Weder die Spöttereien elender Buben anhören noch denselben beistimmen.
8. Sich des Verlassenen annehmen.
9. Moralisch Verirrte auf den rechten Weg zurückführen.
10. Dem Alter ihm gebührende Achtung erzeigen.
11. Seine Schulvorgesetzten ehren.
12. Alle pöbelhaften Beleidigungen vermeiden.
13. Den Frieden beständig zu erhalten suchen.
14. Sich alles kindischen Betragens enthalten.
15. Seinem Vaterlande fest anhangen.
16. Gehorsam gegen den Vorsteher bezeigen.
17. In gemeinschaftlicher Gefahr thätig mitwirken.
18. Bei der Beleidigung jedes einzelnen Mitgliedes strenge Genugthuung fordern.
19. Pünktlich jeder auf jedem Sonntag 11 Uhr statthabenden Versammlung beywohnen.
20. Sollten ihn wichtige Geschäfte vom Erscheinen abhalten; so muß er dieses zuvor dem Vorsteher des Bundes anzeigen. Dennoch

gung der Universitäten, ist Thema zweier weiterer

darf dieses nicht mehr als höchstens drey-mal geschehen.

21. Nicht dulden, daß ein Bundesbruder von anderen verhöhnt oder verläumdert werde.
22. Ein genaues Stillschweigen über das Bestehen des Bundes, und das in den Versammlungen Vorgegangene beobachten.
23. Auch der zu spät in der Versammlung Erscheinende ist straffällig.
24. Jedes Mitglied muß an dem zur Erwählung eines neuen Obern bestimmten ersten Tag eines jeden Monats eine willkürliche Beysteuer zum Wohle des leidenden Nebenmenschen darbringen.
25. Sollte sogar der Vorsteher diese Gesetze übertreten, so verfällt er in doppelte Strafe.
26. Sollten diesen sonstige Umstände am erscheinen abhalten; so muß er, damit die Versammlung nicht unterbrochen werde, seine Stelle einem würdigen Bruder übergeben.
27. Für die Erfüllung dieser Gesetze ist es die Pflicht des Vorstehers Sorge zu tragen.
28. Sollte sich einer diese Gesetze Uebertretender weigern, sich der mit Bewilligung aller, festzusetzenden Strafe zu unterwerfen; so ist der sämtliche Bruder-Bund aufgefordert, jenen Widerspenstigen aus ihrem Kreise zu verstoßen, und sich aller Gemeinschaft mit demselben zu entziehen.

So folget denn Ihr, in deren Seele der große Gedanken lebt, bei reiferem Alter, durch Tugend und Brudersinn das Wohl Eurer Mitbürger zu gründen, dem Beispiele jener kräftigen Biedermänner der deutschen Vorzeit.

Unveränderlich gegeben und mit der Unterschrift Aller festgesetzt am 2. April 1820

gez. G.A.L., Stifter des Bundes"

(Statuten des Schülerbundes zu Düren (1820), abgedruckt in: Hans-Jürgen Apel/Michael Klöcker, Schulwirklichkeit in Rheinpreußen, a.a.-O., S. 630 f. Dort sind auch noch weitere Dokumente rheinischer Schülerbünde zu finden.)

Rescripté von 1834¹, die ausführlich dieses Problem behandeln. Schon auf den Gymnasien sollen Kontakte zu Burschenschaften verhindert werden. Es ist dringend

nothwendig, daß die Lehrer sämtlicher Gymn. in den K. Staaten den Schülern der oberen Klassen und besonders denen, welche sich zu einem baldigen Abgange auf die Universität vorbereiten, fortwährend eine erhöhte Aufmerksamkeit widmen, und jedes zweckmäßige Mittel anwenden, um sie nicht nur während ihres Gymn.-Kursus von allem studentischen Treiben fern zu halten, sondern auch mit einer solchen gründl. Abneigung gegen jede gesetzwidrige Verbindung und mit einer solchen tiefbegründeten Ehrfurcht gegen den desfallsigen auf's bestimteste ausgesprochenen landesväterl. Willen Sr. Maj. des Königs zu erfüllen, daß sie späterhin auf der Universität allen Lockungen zur Theilnahme an burschenschaftl. und ähnl. Verbindungen ersten Widerstand zu leisten vermögen."²

Wenige Tage später heißt es:

"Die Untersuchungen, welche gegen burschenschaftl. und andere polit. Umtriebe, theils hier, theils in verschiedenen Prov. unter

1) Auch in Deutschland erhielt die freiheitlich-nationale Bewegung nach der Pariser Julirevolution von 1830 ebenfalls neue Impulse.

2) Vgl. "Circular-Rescript des Ministers der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten (v. Altenstein) vom 27. August 1834 an sämtliche Königlichen Provinzial-Schulkollegien", abgedruckt in der Quellensammlung von Ludwig von Rönne, a.a.O., Bd. 2, S. 253 f., hier S. 253.

unserer obern Leitung geführt werden, haben unter Andern ergeben, daß schon auf den Schulen verschiedentlich ein Verbindungsunfug Statt findet, und die Zöglinge noch während ihrer Schulzeit für die Theilnahme an burschenschaftl. Verbindungen gewonnen werden.

Wir beauftragen daher diejenigen Polizei-Behörden, in deren Bezirke Gymn. oder sonst höhere Schul-Anstalten sich befinden, zu verpflichten, dem Treiben auf den Schulen eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen, und etwanige Wahrnehmungen über auffällige Verhältnisse oder Ungebührnisse, namentlich in Beziehung auf den Verbindungsunfug, entw. dem Vorsteher der Schulanstalt mitzutheilen, oder in dazu geeigneten Fällen dem K. Reg.-Präs. anzuzeigen, welches demnächst mit dem Prov.-Schulkolleg in Kommunikation treten wird, ingl. auch an uns zu berichten hat. Wir bemerken hierbei, daß verschiedentlich auch jüngere Lehrer wegen ihres Treibens zur Rechenschaft haben gezogen werden müssen, daß daher auch diese eine nähere Aufmerksamkeit verdienen, solche aber vorzugsweise den Studenten zu widmen ist, welche während der Ferien oder sonst mit den Schülern Umgang pflegen. Es handelt sich darum, die kommende Generation vor gesetzl. verbotenen Verirrungen zu bewahren, deren Opfer ein Theil der jetzigen Generation zu werden scheint, welcher staatsverbrecherischen Umtrieben sich ergeben, und während dieses Treibens seine Ausbildung verabsäumt hat."¹

Aus Sorge über politische Bestrebungen, die das absolutistische Herrschaftssystem in Frage stellen konnten, verfolgte die Unterrichtsverwaltung

1) "Circular-Rescript der Min. Kommission vom 6. September 1834 an sämtliche Königlichen Regierungs-Präsidien", abgedruckt in der Quellensammlung von Ludwig von Rönne, a.a.O., Bd. 2, S. 252 f.

nach den Karlsbader Beschlüssen von 1819 alles, was die "Demagogenfurcht" bestärkte.

Somit läßt sich also an den für Westfalen¹ bei-spielhaft ausgewählten behördlichen Vorgaben er-kennen, daß der Staat in den Jahren der Restaura-tion per Schulgesetz versuchte, Gehorsam und Un-tertänigkeit - aus übertriebener Furcht vor dema-gogischen Umtrieben - zu erzwingen. Seit dem Be-ginn der Reorganisation der Gelehrtschulen wa-ren Dienstinstruktionen durch vorgesetzte Behör-den ein wichtiges Mittel zur Vereinheitlichung des öffentlichen Unterrichts, wodurch die Hand-lungsmöglichkeiten der Lehrer eingeschränkt wur-den. Die außerschulische Lebenswelt der Schüler entzog sich jedoch weitgehend den Lehrern.

Die Schuldisziplin ist also ein "Politikum" gewe-sen. Der Obrigkeitsstaat² sah in ihr ein wichti-ges Mittel zur Sicherung seiner Existenz. In der Zeit der Restauration, wo "Angst vor Demagogie und freiheitlicher Staatsauffassung"³ herrschte, sah sich die Obrigkeit veranlaßt, für Gymnasien (und andere Schulformen) strenge Vorschriften be-züglich der Schuldisziplin zu erlassen. Ein "ei-

1) Vgl. ähnliche Vorschriften für das Rheinland in: Hans-Jürgen Apel, Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814-1848, a.a.O., S. 130-138.

2) Vgl. Ernst Ell, Disziplin in der Schule, Frei-burg, Basel, Wien 1966, S. 50-55, S. 77 f.

3) Aloys Fischer, Der Begriff der Disziplin, in: Hermann Röhrs (Hrsg.), Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe, Frankfurt 1968, S. 14-25, hier S. 23.

sernes disziplinäres Beaufsichtigungs- und Strafsystem"¹ wurde für Lehrer und Schüler entwickelt, und dies in einer Zeit der "Emanzipationsbestrebungen auf sozialem und politischem Gebiet. ... Zur Sicherung der Staatsautorität schien keine andere Methode der Schuldisziplin so geeignet zu sein wie die der unnachgiebigen Forderung und des bedingungslosen Gehorsams."²

Der Pädagoge Heinrich Stephani schlug vor, die Zöglinge im Rahmen einer Schüler selbstregierung den staatsbürgerlichen Gehorsam erlernen zu lassen statt ihn durch autoritäre Mittel zu erzwingen. Dieser Plan einer Selbstregierung der Schüler konnte in der restaurativen Zeit keinen Anklang finden und wurde von staatlicher, aber auch von pädagogischer Seite stark kritisiert. Denn die Umstände schienen nicht reif für einen eher demokratischen Erziehungsstil zu sein.³

-
- 1) Aloys Fischer, Der Begriff der Disziplin, a.a.O., S. 23.
 - 2) Ursula Hagemeister, Die Schuldisziplin, a.a.O., S. 49.
 - 3) Da Stephani seine Theorie hauptsächlich für das Elementarschulwesen entwickelte, in der - anders als im Gymnasium - zu Anfang des 19. Jahrhunderts eine "barbarische Schulzucht" herrschte, wird diese hier nicht weiter erläutert. Vgl. Heinrich Stephani, Nachweisung, wie unsere bisherige unvernünftige und zum Teile barbarische Schulzucht endlich einmal in eine vernünftige und menschenfreundliche umgeschaffen werden könne und müsse, in: ders., Zur Schulpolitik und Pädagogik, a.a.O., S. 187-200. Vgl. Ursula Hagemeister, Die Schuldisziplin, a.a.O., S. 108-125.

3.2.3.3. Die Diskussion über die Schuldisziplin in den Westfälischen Direktorenkonferenzen und die Disziplinarordnung von 1833

1. Konferenz (1823)

Die erste Konferenz westfälischer Gymnasialdirektoren aus Arnsberg, Bielefeld, Dortmund, Hamm, Herford, Minden, Münster, Paderborn und Soest fand vom 30.9. - 2.10.1823 in der Wohnung des Soester Direktors Patze unter dem Vorsitz des Konsistorialrates Kohlrausch statt. Dieser hielt den einleitenden Vortrag, der den großen Zusammenhalt aller Gymnasien und den Zweck der Versammlungen betonte.

"Durch Verbindung der Gymnasien untereinander ... sind diese in eine Einheit zu bringen", die "durch diese Konferenzen ins Leben geführt wird. In diesen sollen von den Direktoren der Anstalten Ideen und Erfahrungen, die sie im praktischen und Schulleben und im Verein mit ihrem Leben in den einzelnen Anstalten gemacht und erprobt haben, ausgetauscht und geprüft werden. So soll sich allmählich in jeder Anstalt ... ein Ganzes und auch eine Einheit bilden, daß ... alle zusammen wieder ein großes, zu einem wissenschaftlich-pädagogischen Ziele strebendes Ganze ausbilden."¹

-
- 1) Protokoll der ersten Versammlung der Direktoren der Gymnasien Westfalens zu Soest vom 30. September bis zum 2. Oktober 1823, in: "Die in den zehn Jahren 1823 bis zum Jahre 1844 veranstalteten Konferenzen der Gymnasial-Direktoren Westphalens gepflogenen Verhandlungen, in chronologischer Folge nach den Protokollen", StAMS Staatliches Gymnasium Coesfeld Nr. 917, S. 3. Die im folgenden angeführten Protokolle der zweiten bis sechsten Konferenz liegen ebenfalls in dieser Akte.

Beschlüsse sollen mehrheitlich gefaßt werden, die durch "hohe und höchste Behörden Gesetzeskraft bekommen können"¹. Schon hier findet sich also ein Hinweis auf den Einfluß, den diese Versammlung auf die schulischen Aufsichtsbehörden haben soll. Die erste Konferenz hatte einen methodischen-didaktischen und einen disziplinarischen Teil, der mit folgenden Worten protokolliert wurde.

"Allgemein war man darüber einverstanden, daß hierzu sich vieles nach Lokalität, nach ganz individuellen Antriebsbestimmungen genau abwägen lasse, daß man sich daher begnügen muß, allgemein einige Grundsätze aufzustellen, über die alle Schulen einig sein könnten und müßten als auch im Einzelnen zu verhindern, daß sich die Anstalten in ihrer Macht widersprechen und dadurch unterscheiden."²

Zucht, Ordnung, Achtung und Gottesfurcht sind die allgemeinen Erziehungsziele, denen entsprechend der Charakter der Schüler zu bilden ist.³ Unter dem Punkt "Einzelnes"⁴ folgen Ausführungen zu drei Vergehen, die sich auf das Verhalten der Schüler außerhalb der Schule beziehen. Die Schuldisziplin wird in dieser Konferenz nicht thematisiert. Das "Tabakrauchen sollte in den unteren und mittleren Klassen (wenn möglich auch in IIda) durchaus verpönt sein."⁵ In der Prima soll "der

1) Protokoll der ersten Versammlung der Direktoren der Gymnasien Westfalens zu Soest vom 30. September bis zum 2. Oktober 1823, a.a.O., S. 3.

2) Ebd. S. 7.

3) Vgl. ebd.

4) Ebd.

5) Ebd.

Lehrer belohnend und warnend"1 dem Rauchen entgegentreten. Gewünschtes Verhalten durch Belohnungen zu verstärken, läßt auf den Einfluß der Philanthropisten schließen, die das System der Prämien und Belohnungen entwickelt hatten.2

Der "Besuch von Wirtshäusern in d. Stadt u. in d. näheren Umgebung zu Münster, Paderborn u. Arnsberg" ist "unbedingt verboten. Die Kontrolle sei indeß allerdings schwierig."3 - so die realistische Einschätzung der Direktoren, wenngleich einige von ihnen "an bestimmten Tagen und Stunden" zur "Erholung"4 Besuche in öffentlichen Lokalen durchaus gestatten wollen.

In einem dritten Punkt werden alle "Commerse, Trinkzusammenkünfte Abgangs- und Ankunftsgelage verboten"5. Nur Abiturienten soll es - nach Erlaubnis vom Direktor - gestattet sein, mit fremden Personen den Schulabgang zu feiern.6 Von politischen Verbindungen oder Vereinen ist 1823 in der Versammlung nicht gesprochen worden; man sorgte sich wohl eher um den Aufenthalt und das Benehmen der Schüler in der Öffentlichkeit. Auch während der Freizeit sollte der Schüler nicht aus der Rolle fallen, da es sich für einen Gymnasi-

1) Protokoll der ersten Versammlung der Direktoren der Gymnasien Westfalens zu Soest vom 30. September bis zum 2. Oktober 1823, a.a.O., S. 7.

2) Vgl. Kap. 3.1.2.4.

3) Protokoll der ersten Versammlung der Direktoren der Gymnasien Westfalens zu Soest vom 30. September bis zum 2. Oktober 1823, a.a.O., S. 7.

4) Ebd.

5) Ebd., S. 8.

6) Vgl. ebd.

sten als späterem Staatsbeamten nicht schickte, mit durch Alkohol bedingten Ausschweifungen und Raufereien in der Öffentlichkeit unangenehm aufzufallen.

Um allgemeine Disziplinarregeln für die westfälischen Gymnasien zu erhalten, wurde "Direktor Patze ... mit dem Entwurfe einer allgemeinen Disziplinarordnung beauftragt,"¹ über die in der zweiten Direktorenkonferenz beraten werden sollte.

2. Konferenz (1824)

Die zweite Direktorenversammlung fand ein Jahr später wieder zur gleichen Zeit in Soest statt. Diesmal machte das Disziplinproblem den Hauptteil der Versammlung aus. Denn das Ministerium hatte wiederholt den Verdacht ausgesprochen², daß sich besonders ehemalige Schüler der Gymnasien zu Soest, Bielefeld und Dortmund an demagogischen Umtrieben auf der Universität beteiligt hätten.³ Über frühere Schüler sollten die Direktoren deshalb Angaben machen, "die ihrem schweren Wissen nach durch Teilnahme an akademischen Verbindungen sich strafbar gemacht hätten und auch mit demago-

-
- 1) Protokoll der ersten Versammlung der Direktoren der Gymnasien Westfalens zu Soest den 30. September bis zum 2. Oktober 1824, in: a.a.O., S. 8.
 - 2) Vgl. Kap. 3.3.3.2.1.
Vgl. "Circular-Rescript des Ministers der geistlichen Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten (v. Altenstein) vom 30. Oktober 1819", a.a.O.
 - 3) Vgl. Protokoll der zweiten Versammlung der Direktoren der Gymnasien Westfalens zu Soest den 30. September u. 1. u. 2. Oktober 1824, in: a.a.O., S. 9.

gischen Umtrieben verflochten gewesen waren."¹ Die Gruppe dieser Schüler war nicht sehr groß. Man hielt sie aber für umfangreicher, weil "die Westfalingen auf den Universitäten sehr zusammenhalten und daher wohl manche Schüler der Gymnasien aus Lemgo, Detmold, Osnabrück, Rinteln und andern, die sich strafbar machten als solche angehalten wurden."² Nach Meinung der Direktoren wurden den westfälischen vom Gymnasium abgegangenen Studenten also zu Unrecht staatsfeindliche Tendenzen vorgeworfen. Dennoch versicherten die Schulleiter, daß sie "allen Übeln der Jugendbildung aufs kräftigste entgegenarbeiten"³ wollten, obwohl sie unter ihren Lehrern und Schülern nichts von den gerügten Umtrieben bemerkt hatten.

Die "Beratung über die vom Direktor Patze entworfene Disziplinar-Ordnung der westfälischen Gymnasien füllte 3 halbe Tage. Der Entwurf wurde zur Umarbeitung und demnächstigen Zirkulation an Direktor Patze zurückgegeben."⁴ Die einzelnen Verhandlungen darüber sind leider nicht ins Protokoll aufgenommen worden. Erst in der sechsten Versammlung (1832) wurde das Disziplinarproblem wieder in der Direktorenkonferenz angesprochen.

1) Protokoll der zweiten Versammlung der Direktoren der Gymnasien Westfalens zu Soest den 30. September u. 1. u. 2. Oktober 1824, in: a.a.O., S. 10.

2) Ebd.

3) Ebd.

4) Ebd.

In der Zwischenzeit (1827) war die Dienstinstruction¹ für die westfälischen Gymnasialdirektoren vom PSK ergangen, in der die Förderung der sittlichen Gesinnung des Schülers betont wurde in Verbindung mit einem Verbot des unerlaubten Besuchs öffentlicher Vergnügungsorte.²

Nach Auffassung des Direktors Sökeland muß der Lehrer sittliches Vorbild sein.

"Das Ansehen des Lehrers muß herrschen, der Schüler soll gehorchen; allein es gibt ein Ansehen des Lehrers, welches mächtiger ist, als das, welches der Stock verleiht; ein Ansehen, welches sich auf sittliche Überlegenheit gründet; und es gibt einen Beweggrund, welcher willigeren Gehorsam hervorbringt, als die Furcht vor der Strafe; dieser Beweggrund ist Ehrfurcht und Liebe."³

Die sittliche Überlegenheit des Lehrers, die Sökeland hier anspricht, beruht nicht auf der Möglichkeit, Schüler physisch zu strafen, sondern vielmehr auf Eigenschaften, die preußische Beamten auszeichneten: Sie waren nicht vermögend und lebten sehr bescheiden,⁴ waren dafür aber stolz

-
- 1) Vgl. Kap. 3.2.3.2.1.
Vgl. "Dienst-Instruction für die Directoren der Gymnasien der Provinz Westphalen vom 2. Januar 1827 nebst Beilage", a.a.O.
 - 2) Vgl. ebd., § 12, S. 39.
 - 3) Bernhard Sökeland, Geschichte des Münsterischen Gymnasiums, Münster 1826, S. 30.
 - 4) Finanziell lag der Gymnasiallehrer unter den Staatsbeamten an letzter Stelle; die Geistlichen rangierten trotz vergleichbarer Ausbildung vor den gymnasialen Lehrern, die aber immer noch vor den Elementarschullehrern lagen, von denen die Landlehrer weniger als Arbeiter verdienten (vgl. Jochen Klein, Erziehung und Schule. Die Institutionalisierung des preußischen Gymnasiums und seiner Lehrer. Ein historischer Beitrag zur modernen Schultheorie, phil. Diss. Münster 1977, S. 274-292.)

auf ihre Ausbildung und ihren sich daraus ergebenden gesellschaftlichen Status, der mit beruflicher Entscheidungskompetenz und -macht sowie sozialen Privilegien verbunden war. Aufgrund ihrer Position genossen die preußischen Beamten einmal ein großes öffentliches Ansehen und fühlten sich zum anderen deswegen sittlich überlegen.

6. Konferenz (1832)

Nach dem Entwurf Patzes hatte Kohlrausch eine Disziplinarordnung verfasst und den Direktoren zur Stellungnahme zugeschickt. Sein Nachfolger, der Konsistorialrat Wagner, der den Vorsitz der Versammlung 1832 übernahm, hatte die Ordnung nochmals überarbeitet und legte sie nun der Konferenz zur endgültigen Beratung vor.¹ "Die Anwesenden erklärten sich mit einem großen Teil der Paragraphen nach ihrer jetzigen umgearbeiteten Fassung zufrieden und einstimmig; nur über einzelne leicht zu ändernde Ausdrücke wurde diskutiert ... und Einigung bald gefunden"² vermerkt das Protokoll, das die diskutierten wenigen Änderungen aber nicht wiedergibt.

Die Disziplinar-Ordnung ist durch das PSK Münster am 24. April 1833 rechtskräftig geworden, jedes Gymnasium, das an sich selbständig war im Aufstellen schulinterner Regelungen, solange diese nicht behördlichen Anweisungen widersprachen und vom PSK genehmigt werden mußten, war durch die

1) Vgl. Protokoll der sechsten Versammlung der Direktoren der westfälischen Gymnasien, Bielefeld den 25. 26. u. 27. Juni 1832, in: a.a.O. S. 30 f.

2) Ebd. S. 30.

Konferenz ermächtigt worden, je nach "Lokalität notwendige und passende Bestimmungen"¹ in die Ordnung einzufügen. Eine allgemeine von der Oberaufsichtsbehörde erlassene Disziplinarordnung hat nämlich für Gymnasien nie existiert.

Die Disziplinar-Ordnung von 1833 für Gymnasien, die erst 1879 wieder geringfügig geändert worden ist,² hat ein Vorwort und 17 Paragraphen³, wurde vom Ministerium genehmigt und vom PSK Münster in Kraft gesetzt.⁴

-
- 1) Protokoll der sechsten Versammlung der Direktoren der westfälischen Gymnasien, Bielefeld den 25. 26. u. 27. Juni 1832, in: a.a.O., S. 31.
 - 2) Vgl. Kap. 3.2.5.2.
 - 3) Übersicht über den Kurzinhalt der Paragraphen:
 - § 1 Aufnahme in die Schule
 - § 2 Auswärtige Schüler
 - § 3 Verhältnis zwischen Schule und Zögling
 - § 4 Verhältnis der Schüler zu den Lehrern
 - § 5 Kirchenbesuch
 - § 6 Schulbesuch
 - § 7 Häuslicher Fleiß
 - § 8 Ordnung und Anstand in der Schule und auf dem Schulweg
 - § 9 Achtung vor dem Schullokal
 - § 10 Betragen außerhalb der Schule
 - § 11 Achtung vor den Menschen und den Vorgesetzten
 - § 12 Zensuren
 - § 13 Maßstab der Beurteilung der Vergehen
 - § 14 Strafen
 - § 15 Entfernung unfähiger Schüler
 - § 16 Abgang von der Schule
 - § 17 Rechtliche Bestimmungen
 - 4) "Disziplinar-Ordnung für die Gymnasien und Progymnasien der Provinz Westfalen, in Kraft gesetzt vom Königlichen Provinzial-Schul-Collegium von Westphalen am 24. April 1833, in: "Disziplinarordnungen für die Gymnasien der Provinz Westfalen 1833-1896", StAMS PSK Nr. 1035; auch abgedruckt in Ludwig Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen, Bd. 1, S. 628-632. Zitiert wird nach dem gedruckten Exemplar aus der Akte des StAMS.

Im Vorwort wird festgehalten, daß die sichersten Führer der Schüler " in den Vorschriften der Religion und in der Stimme seines Gewissens"¹ lägen. Trotzdem müsse man für einen reibungslosen Ablauf des Unterrichtsgeschehens die notwendigen Regeln festlegen. Dabei wird von "jedem aufgenommenen Schüler eine u n b e d i n g t e Unterwerfung unter alle Gesetze der Anstalt erwartet."² Der Lehrer wird wie in Franckes und Campes Straftheorien als väterlicher Freund bezeichnet, dem der Schüler "sein volles Vertrauen schenken wird."³ Ob das möglich war, bei strengster Aufsicht und Gehorsampflicht des Schülers sei dahingestellt.

Ganz im Sinne des Rescriptes⁴ von 1832 wird dieses Problem bezüglich der Schüler, die nicht zuhause wohnen, in § 2 angesprochen:

"§ 2 A u s w ä r t i g e Eltern oder Vormünder haben überdies bei der Anmeldung ihrer Söhne oder Mündel dem Rektor der Anstalt einen unbescholtenen, am Gymnasial-Orte wohnhaften Mann namhaft zu machen, dem sie die specielle Aufsicht derselben außer der Schule vollständig übertragen wollten, und dessen B e r e i t w i l l i g - k e i t zur Führung diese Aufsicht n a c h z u w e i s e n. Auch haben sie

-
- 1) Vorwort der "Disciplinar-Ordnung für die Gymnasien und Progymnasien der Provinz Westphalen", in: ebd., S. 1.
 - 2) Ebd., § 3, S. 2.
 - 3) "Disciplinar-Ordnung für die Gymnasien und Progymnasien der Provinz Westphalen", a.a.O., § 4, S. 2.
 - 4) Vgl. "Rescript betreffend die Beaufsichtigung der Gymnasiasten, welche nicht in elterlichen Hause wohnen, vom 17. Dezember 1832", a.a.O., S. 198.

selbst oder durch diese Stellvertreter wegen des Unterkommens ihrer Söhne oder Mündel mit dem Direktor Rücksprache zu nehmen, auch ohne dessen und des Klassen-Ordinarius Wissen deren Wohnung weiterhin nicht zu verändern. Die Stellvertreter übernehmen ferner die Pflicht, über das sittliche Betragen der ihnen anvertrauten Schüler nach den Bestimmungen der Schule zu machen, keine Unordnungen zu dulden, und, wo solche vorkommen, den Direktor oder Rektor davon u n g e s ä u m t in Kenntniß zu setzen."¹

"Das Bewußtsein einer höheren Bildungs-Anstalt anzugehören"² drückt sich nicht nur in der "Achtung vor dem Schul-Lokal"³ aus, sondern auch in der äußeren Erscheinung, die "Ausdruck jugendlicher Bescheidenheit und Einfachheit"⁴ sein sollte. Die Kleidung z.B. soll "dem Anstande und der guten Sitte"⁵ entsprechen. Auch im Verhalten außerhalb der Schule hat der Schüler immer mitzuberücksichtigen, daß er ein Gymnasiast ist, dem zukünftig wichtige Aufgaben übertragen werden. Um diese erfüllen zu können, wird schon in der Schule das Bewußtsein dafür gestärkt, daß der Gymnasiast einer herausgehobenen sozialen Schicht angehören wird. Folglich muß der Gymnasiast auch auf sein Verhalten außerhalb der Schule achtgeben, falls sein Verhalten nicht der Norm bzw. den

1) "Disciplinar-Ordnung für die Gymnasien und Progymnasien der Provinz Westphalen", a.a.O., § 2, S. 1.

2) Ebd., § 9, S. 3.

3) Ebd.

4) Ebd. § 8, S. 3.

5) Ebd.

Erwartungen der Schule und der Öffentlichkeit entspricht, werden Beurteilungskriterien für die Verhaltensabweichung festgesetzt. Der gymnasiale Schüler wird künftig eine gehobene gesellschaftliche Position, evtl. sogar als Beamter, einnehmen. Zu dessen Rolle in Preußen gehört auch ein bescheidenes Auftreten, zu dem die Jugendlichen bereits in der Schule erzogen werden sollen. Daher ist verstärkt auf das öffentliche Verhalten der Gymnasiasten zu achten, damit es der zugeschriebenen künftigen Rolle nicht widerspricht.

"§. 10.

Betragen außer der Schule überhaupt

Der Schüler muß überhaupt in seinem ganzen Betragen Alles vermeiden, wodurch er sich über sein Alter erhebt, aus seinem Verhältnisse als Schüler tritt oder gar seine Sittlichkeit in Gefahr bringt. Untersagt ist deshalb:

- a) Auch außer der Schule alles Auffallende in seiner Kleidung und alles Anmaßende in seiner ganzen äußeren Haltung.
- b) Das Tabakrauchen, und, falls etwa ausnahmsweise bei Erwachsenen die ausdrückliche, dem Direktor nachzuweisende Erlaubnis des Vaters oder Vormundes stattfindet, das öffentliche Tragen der Pfeife und das Rauchen an öffentlichen städtischen Vergnügungsortern oder in Gegenwart der Lehrer ohne deren ausdrückliche Genehmigung.
- c) Das Baden g e g e n den Willen und die Anweisung der Schule.
- d) Jede lärmende und jede die Leidenschaft des Spielens, Trinkens u.s.w. nährenden Zusammenkunft der Schüler in und außer dem Hause.
- e) Der Besuch der öffentlichen Wirths- und Kaffeehäuser, Billards, Konditoreien u.s.w. sowohl in der Stadt als in deren unmittelbarer Nähe, anders als in Gesellschaft und unter Aufsicht der Eltern

oder solcher Personen, welche die Stelle der Eltern zu vertreten und die Bürgerschaft für das gesittete Betragen des mitgenommenen Schülers zu übernehmen geeignet sind.

- f) Der Besuch des Schauspiels und öffentlicher Bälle, wenn nicht nach vorhergegangener Zustimmung der Eltern oder deren Vertreter die Erlaubniß des Klassen-Lehrers eingeholt ist, welcher ermes- sen wird, ob nach Alter, Betragen und Fleiß des Schülers diese Erlaubniß ge- währt werden könne oder nicht.
- g) Die Benutzung öffentlicher Leih-Biblio- theken, an deren Stelle die Bibliothek der Schüler tritt.
- h) Jede Verbindung der Schüler unter sich oder mit andern, deren Zweck nicht dem Direktor angezeigt und von demselben gebilligt ist.

§. 11.

Achtung vor den Menschen überhaupt und den Vorgesetzten insbesondere.

Der Schüler soll diese Achtung bewei- sen:

- a) Vor sich selbst, indem er sich jeder ihn entehrenden Handlung, jedes Vergehens gegen Schaam und Zucht enthält.
- b) Vor seinen Mitschülern, indem er sich friedfertig und gefällig zeigt, empfan- gene Beleidigungen nicht selbst rächt, sondern, wenn eine friedlich Aussöhnung nicht erfolgt, sie vor den Klassen-Leh- rer bringt, nie aber lieblos und schadenfroh gegen seinen Mitschüler auf- tritt, oder sich als ein strafbarer Ver- leumder und unberufener Zuträger zeigt.
- c) Vor allen Lehrern und Vorgesetzten der Anstalt, so wie überhaupt gegen ältere Personen, in Beobachtung des äußeren Anstandes sowohl, als in einem beschei- denen; von Offenheit und Wahrheit zeu- genden Benehmen.¹⁾

1) "Disciplinarordnung für die Gymnasien und Pro- gymnasien der Provinz Westphalen", a.a.O., S. 3 f.

In diesem Paragraphen wird das Leitbild des preussischen Beamten angesprochen, der folgende Tugenden besaß: Bedingungsloser Gehorsam gegenüber dem Herrscherhaus, dementsprechend auch gegenüber seinen Vertretern, den Vorgesetzten; die strikte Befolgung der staatlichen Gesetze; ein bescheidenes Benehmen in der Öffentlichkeit, das nicht zuletzt durch die geringe Besoldung verursacht wurde; Pflichtgefühl und Wahrheitsliebe bei der Wahrnehmung der Aufgaben. Diese typischen Eigenschaften eines Beamten brachten ihm ein großes gesellschaftliches Ansehen. Das ideelle Ethos dieser Berufsgruppe, das sich daher sittlich überlegen fühlte, stand höher als das Streben nach individuellen materiellen Gütern.

"§. 13.

Maaßstab der Beurtheilung der Vergehen.

Wie die verschiedenen Vergehungen an sich eine Stufenreihe in Absicht der Strafbarkeit bilden, so können auch die selben Vergehen wegen der sie begleitenden Umstände in verschiedenem Grade ahndungswerth erscheinen.

Als die strafwürdigsten stehen, nächst den allgemein anerkannten größeren moralischen Vergehen, u.B. L ü g e n h a f t i g k e i t und S c h a m l o s i g k e i t, oben an: alle Regungen und Ausbrüche der W i d e r s e t z l i c h k e i t und des U n g e h o r s a m s, so wie jeder anhaltende Unfleiß, weil durch sie der Zweck des Schulbesuchs geradehin vereitelt und die Ordnung der Schule verletzt wird.

Ein s c h w e r e V e r a n t w o r t u n g zieht sich ferner jeder Schüler durch V e r f ü h r u n g seiner Mitschüler zu: vor Allem, wenn er als U r h e b e r erscheint, und sich dabei wohl gar eine absichtliche Verabredung zeigt.

Ungleich strafbarer erscheint auch ein Schüler bei Wiederholung eines früheren Vergehens; ferner wenn die vorausgegangene Warnung unbeachtet geblieben ist, wenn die schon frühere Strafe ihn nicht zur Sinnesänderung geführt hat, wenn nicht bloß Leichtsinns und Uebereilung, sondern bewußtvolle Absicht in seinem Vergehen sich offenbart.

Endlich verdient hartnäckiges Leugnen und unredliche Verstellung, wo offenes Geständnis und aufrichtige Reue erwartet werden sollte, eine strengere Ahndung.

Wer als Zeuge hehlen oder durchhelfen wollte, zieht sich eben sowohl Strafe zu, als derjenige auf kräftigen Schutz gegen etwanige Anfeindungen rechnen kann, der wahrheitsliebend eine geforderte oder sonst schuldige Anzeige über Verirrungen eines Mitschülers macht.¹⁾

Durch die Einteilung der Schülervergehen in eine Stufenfolge, die verbunden wird mit bestimmten Strafarten, vermittelt der aufgeklärte Absolutismus zwischen dem alten Prinzip der zwangsmäßigen Herrschaft durch physische Gewalt (Körperstrafe) und dem neuen bürgerlichen Programm zur individuellen Verinnerlichung solcher Herrschaft. Dieser Selbstzwang, der von den Philanthropisten gefördert wurde, soll durch leiseste Erinnerungen und Winke entwickelt werden unter Berufung auf das schon bei Francke wiederentdeckte Vaterbild. Durch die Legitimation der Strafe durch das väterliche Handeln, das in Vertretung des Königs in der Schule getätigt wird, wird die Strafe verrechtlicht und damit von einer personalen zu ei-

1) "Disciplinarordnung für die Gymnasien und Progymnasien der Provinz Westphalen", a.a.O., S. 4 f.

ner öffentlichen Angelegenheit, wenn die Selbstkontrolle nicht funktioniert. Denn dann wird das erzieherische Mittel der Veröffentlichung durch beispielsweise die Mitteilungen an die Eltern oder an die Lehrerkonferenz angewendet. Deren soziale Kontrolle auf das abweichende Verhalten des Schülers ist ein Element des Bürgertums. Die Schüler erfahren keine willkürliche Kriminalisierung mehr wie im Absolutismus, sondern erleben eine überprüfbare Folge von Strafen zum Zwecke der Besserung des Schülers. Erst wenn sie als aussichtslos erscheint, tritt eine Verwahrung als drittes Mittel der Strafhandhabung ein.

"§. 14.

Strafen.

Allen Strafen, welche die Schule nach sorgfältiger und gewissenhafter Erwägung aller Umstände auszuüben sich genöthigt sieht, liegt die reine und väterliche Absicht der Lehrer zum Grunde, den strfbaren Schüler zur Besserung und Sinnesänderung zu führen. Jeder Schüler möge denn auch durch ein untadeliges Verhalten, durch Gehorsam und Fleiß, die Anstalt der traurigen Nothwendigkeit überheben, zu eigentlichen Strafen zu schreiten.

Bedeutsam mag jedem Schüler, auf dessen Einsicht, Gefühl und Willen täglich eingewirkt wird, schon die l e i s e s t e Erinnerung seines Lehrers sein.

Reichen Winke und Erinnerungen nicht mehr hin, so folgen V e r w e i s e, und sie werden entweder abgesondert oder öffentlich, gelegentlich oder feierlich, in Gegenwart der Klasse oder vor der Lehrerkonferenz, endlich vor Schülern und Lehrern zugleich gegeben.

Hieran schließen sich B e m e r -
k u n g e n i m T a g e b u c h e
d e r K l a s s e u n d a u f d e r

Censur, oder nöthigenfalls, besonders bei jüngeren Schülern, körperliche Strafe außer oder in der Klasse oder vor der Lehrer-Conferenz, ferner auch außerordentliche Mittheilungen über die schlechte Aufführung an Eltern und Vormünder an.

Sollte ein Schul-Arrest wirksamer erscheinen, sei es in der Klasse oder im Hause eines Lehrers, so wird zu dieser Strafe geschritten. Wer den ihm angewiesenen Ort gewissenlos verläßt und dadurch das schonende Zutrauen der Lehrer täuschte, hat Einschluß in den Carcer zu erwarten.

Die Carcerstrafe kann von einer Stunde an bis auf mehrere Tage, mit oder ohne die gewöhnliche Bequemlichkeit und Kost, statt finden, und außerdem muß nach Ablauf der Strafe eine Vergütung für den Schuldiener in dem Maße entrichtet werden, wie dies jede Anstalt bestimmt haben wird.

Reichen die Schulstrafen zur Besserung nicht mehr aus, oder wird das Beispiel und der Umgang eines Schülers seinen Mitschülern gefährlich, so tritt die Entfernung von der Schule ein; jedoch wird sie zur möglichen Schonung in drei Graden festgesetzt:

- a) Der erste derselben, die stille Entfernung, besteht darin, daß der Direktor, oder in dessen Auftrage der Klassen-Lehrer, die Angehörigen von der Aufführung des Zöglings amtlich benachrichtigt und den Rath ertheilt, daß derselbige möge zurückgenommen werden. Wenn die Angehörigen diesem Rathe nicht folgen, so trifft den Straffälligen für's Erste noch eine angemessene Schulstrafe, doch mit der Ankündigung, daß er bei nicht erfolgter Besserung mit der
- b) Ausschliefung werde bestraft werden; und die Angehörigen haben es sich dann selbst zuzuschreiben, sobald zu diesem zweiten Strafgrade geschritten werden muß. In diesem Falle sollen die Angehörigen von seiner Ausschliefung unter schriftlicher Mittheilung des Conferenz-Beschlusses eben so, wie die Mitschüler, in Kenntniss gesetzt werden. Ist er ein Fremder, so wird auch noch der Polizei eine besondere Anzeige

gemacht, damit er nicht länger als zur Schule gehörig und unter ihrer Aufsicht stehend angesehen werde.

- c) In außerordentlichen Fällen, wenn die Vergehungen eines Schülers von wirklicher Börsartigkeit zeugen, und es bedenklich scheinen muß, daß er in eine andere Anstalt zur Gefahr seiner neuen Mitschüler aufgenommen würde, soll die höchste aller Schulstrafen, die öffentliche Verweisung, eintreten. Es findet dabei dasselbe Verfahren wie bei der Ausschließung, außerdem aber noch die Bekanntmachung an alle Gymnasien und höhere Schulen der Provinz statt, deren keine den Verwiesenen aufnehmen oder zur Abiturienten-Prüfung zulassen wird.

Wer auf eine der drei Arten aus einer Anstalt entfernt ist, kann zwar noch ein Abgangszeugniß erhalten; doch soll es der strengsten Wahrheit gemäß auch die Art der Entfernung ausdrücklich bemerken."¹

Das Tabakrauchen bleibt - bis auf Ausnahmen - verboten ebenso wie Trinkgelage, der Besuch von Wirtshäusern oder öffentlichen Bällen.² Leihbibliotheken dürfen nicht benutzt werden, Verbindungen der Schüler untereinander sind - außer bei Zustimmung des Direktors - untersagt. (§ 10)³

In § 11 wird - ähnlich wie bei den Philanthropisten⁴ - das Ehrgefühl angesprochen, aus dem heraus viele Vergehen verhindert werden können. Der äußere Anstand wird auch bei diesem Paragraphen

1) "Disciplinar-Ordnung für die Gymnasien und Progymnasien der Provinz Westphalen", a.a.O., § 10-14, S. 4-6.

2) Vgl. dazu die "Bekanntmachung des Königl. Ober-Präsidiums von 1824", a.a.O.

3) Vgl. "Circular-Rescript ... über die Ausschließung von Leihbibliotheken", a.a.O.

4) Vgl. Kap. 3.1.2.4.

wieder gefordert. Um ein gesittetes Betragen zu fördern werden darüber - wie von Campe vorgeschlagen -¹ Zensuren verteilt und zwar hier wie dort über Fleiß und Sittlichkeit (§ 12). Wegen der künftigen sozialen elitären gesellschaftlichen Rolle soll das Standesgefühl der Gymnasialisten mobilisiert werden, dem ein unsittliches äußeres Betragen widerspricht.

Die Vergehen werden in § 13 dann in Stufen eingeteilt. Solchen Verfehlungen wie Lüge und Schamlosigkeit folgt der Ungehorsam als schwereres Vergehen, der - so die Begründung - den Zweck des Schulbesuchs verhindert. Die Gehorsamspflicht ist also auch im Gymnasium oberstes Gebot für die Schüler, damit aus ihnen eben folgsame Untertanen und (evtl.) Beamte werden. Wiederholungstäter und Schüler, die Taten abstreiten, fallen in eine schwerer zu bestrafende Gruppe, um das Ziel der Besserung doch noch erreichen zu können. Die Disziplinschwierigkeiten in den unteren Klassen ergaben sich aus ihrer Überfüllung (Mangel an Bürgerschulen), nicht immer lag echtes Studieninteresse vor, die Eltern dachten eher an das Privileg des einjährigen Militärdienstes.²

-
- 1) Vgl. Campes Schema zur Beurteilung von Schülern in der Holzmündener Schulordnung von 1787, Kap. 3.1.2.5.
 - 2) Vgl. Margret Kraul, Das deutsche Gymnasium 1780-1980, a.a.O., S. 70-74.

Der Strafparagraph 14 ist im Vergleich zur Direktoreninstruction¹ weniger juristisch als vielmehr pädagogisch konzipiert. Eigentlicher Strafzweck ist die Besserung des Schülers. Das Interesse der Justiz an Sühne oder Abschreckung wird hier nicht so stark spürbar. Sprachliche Wendungen wie "traurige Notwendigkeit" und "väterliche Absicht" lassen darauf schließen, daß die Lehrer ihre Aufgabe vornehmlich in der moralischen Erziehung und nicht im Strafen sehen. Nur wenn es zur Aufrechterhaltung der schulischen Ordnung - unumgänglich ist - wird gestraft. Erinnerungen, Tadel und Bemerkungen im Klassenbuch sind die vorherrschenden Strafarten, körperliche Strafen sind bei jüngeren Schülern anzuwenden, jedoch nicht wie in der Dienstinstruction - durch den Pedellen, den Schuldiener, zu vollziehen, was schon Campe als Demütigung empfunden hatte. Der Schüler soll vielmehr - anders als es im Militärwesen üblich war - den Zusammenhang zwischen seiner Tat und dem persönlichen Betroffensein des Lehrers spüren, der dann dementsprechend selbst straft. Damit ist ein Einfluß der Straftheorie Campes spürbar. Auch Schleiermacher hat eine pädagogische Handlungsweise beim Strafen in Abgrenzung zum Militär gefordert.

Das "Certieren" - bei Campe keine Strafe - in der Dienstinstruction noch vorgesehen², kommt in der Disziplinarordnung nicht mehr vor, jedoch der Freiheitsentzug durch Arrest oder Schulgefängnis. Beides hatte Campe schon seinerzeit abgelehnt.

1) Vgl. "Dienst-Instruction für die Directoren der Gymnasien der Provinz Westphalen vom 2. Januar 1827 nebst Beilage, a.a.O., S. 41, hier S. 218.

2) Vgl. ebd.

Von einer sinnvollen Aufgabenstellung wird nicht gesprochen. Es ist aber davon auszugehen, daß die Vorschrift der Dienstinstruktion beachtet wurde, die die Beschäftigung des eingesperrten Schülers mit Schulaufgaben vorsieht.

In drei Graden ist die Entfernung eines Schülers zu handhaben. a) stille Entfernung, b) Ausschließung, c) öffentliche Verweisung. Bei letzterer kann der Betroffene kein anderes Gymnasium mehr besuchen und also auch kein Abitur ablegen. Damit ist seine zukünftige Karriere als Staatsbeamter beendet, ehe sie überhaupt begonnen hat. Das ist für heranwachsende Jugendliche, die die Konsequenzen ihres Verhaltens oft gar nicht übersehen können, besonders hart. Denn die Strafe der Verweisung bedeutet die Vernichtung dieser attraktiven beruflichen Zukunftschance, die vor allem für Kinder aus den bäuerlichen und handwerklichen Unterschichten die einzige Möglichkeit zum sozialen Aufstieg bedeutete. Damit erweist sich diese Strafordnung als ein besonders wirksames Disziplinierungs- und soziales Kontrollinstrument für die aufstiegswilligen Schichten, die über den Erwerb des Abiturs und universitärer Examina mit dem Adel um die privilegierten Stellungen in der staatlichen Verwaltung konkurrierten.

In der Disziplinarordnung werden interessanterweise an keiner Stelle "König und Vaterland" erwähnt, sondern der Gehorsam wird gewissermaßen stellvertretend wegen der Aufrechterhaltung der Schulordnung gefordert. Auch wird der Schüler hier wie bei den Pietisten nicht als böse angesehen. Es wird vielmehr ständig im Sinne der Philanthropisten, ausgehend von einer gutartigen Menschennatur, an die "natürliche" Moralität des

Heranwachsenden und an sein Ehrgefühl appelliert. Erfüllt er aber die Verhaltenserwartungen der Schule nicht, sollen mit den vorgesehenen Strafen zunächst die Besserung des Schülers zu erreichen versucht werden, wobei körperliche Strafen und Arreste (wie im Pietismus) vorgesehen sind.

Im Gegensatz zur Holzmindener Schulordnung (1787) werden aber keine ausführlichen Begründungen für pädagogische Maßnahmen gegeben. Die Strafvorschriften für die Schüler sind eher gesetzlicher Art.¹

Die westfälische Disziplinarordnung ist auch 1834 in der ersten Sächsischen Direktorenkonferenz für gut befunden worden.² Eine ähnliche Ordnung ist auch für Schüler des Gymnasiums Duisburg ergangen.³

7. Konferenz (1834)⁴

Über den günstigen Erfolg der Disziplinarordnung ist auf dieser Versammlung kurz berichtet worden. Zwar müßten Einzelheiten noch - nach einer längeren Erprobungszeit - modifiziert werden, "im gan-

1) Vgl. Kap. 3.1.2.5.

2) Vgl. W. Erler, Die Direktoren-Conferenzen des Preussischen Staates, a.a.O., 1876, S. 190.

3) "Disciplinarische Bestimmungen für die Schüler des Gymnasiums und der Realschule zu Duisburg", 5. Oktober 1839, abgedruckt in: Ludwig Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen, a.a.O., Bd. 1, S. 679-683.

4) Ab dieser Konferenz wird nach den gedruckten Protokollen zitiert, die in der UBMS aufbewahrt werden.

zen aber zeige sich diese Ordnung von besonders gutem Einflusse auf das Verhältniß der Eltern zur Schule"¹. Diese mußten sich schriftlich verpflichten, die Disziplinarordnung anzuerkennen.

Um die Verweisungen der Schüler "aus den Gymnasien einigermaßen unter die Controlle der Directoren-Conferenz selbst zu stellen"², hatte das PSK angeordnet, "daß alle Directoren eine Nachweisung der seit der letzten Conferenz entfernten Schüler mit Angabe der Ursache der Conferenz vorlegen sollten."³ Nach Angabe der 10 anwesenden Direktoren waren in den letzten zwei Jahren 13 Schüler von Gymnasien entfernt worden. Welcher Grad der Verweisung (§ 14 Disziplinarordnung) dabei ausgesprochen wurde, ist im Protokoll nicht vermerkt.

Um über einen neu aufgenommenen Schüler Informationen zu erhalten, wurde beschlossen, "daß wenn ein Schüler von einem Gymnasium der Provinz zu einem andern überginge, der aufnehmende Director die näheren Nachrichten von dem entlassenden einziehen sollte."⁴ Dem Schüler hingen also alte

1) Protokoll der siebenten Versammlung der Directoren der westfälischen Gymnasien. Verhandelt zu Münster am 26., 27. und 28. Juni 1834, S. 22.

2) Ebd.

3) Ebd.

4) Ebd.

Vergehen auch in der neuen Schule immer nach.¹

- 1) In den 30er Jahren haben in Cappeln/Westf. auch Elementarschullehrer-Konferenzen stattgefunden. Sie griffen Campes Straftheorie auf; in einer Schrift zur Schuldisziplin 1835 handeln zwei Kapitel von zweckmäßigen Strafen und Belohnungen. Die erzieherische Strafe wird von der bürgerlichen abgegrenzt. In der Abhandlung ist ein menschenfreundlicher Tenor zu erkennen, der das Kind auf seiner jeweiligen Entwicklungsstufe anerkennt und Strafe nur sinnvoll, d.h. zum Zwecke der Besserung einsetzen möchte. Ziel der Erziehung bleibt jedoch der Gehorsam, verbunden mit einer christlich-religiösen Gesinnung. Die Schrift hatte die Absicht, dem - in der Praxis oft körperlich hart strafenden Volksschullehrer - pädagogischere Anschauungen zum Disziplinproblem an die Hand zu geben.

"Es lassen sich mehrere Strafen denken, welche nie angewendet werden dürfen. Die bürgerliche Gesetzgebung schreibt darüber schon Einiges vor. Ein denkender und gefühlvoller Lehrer wird bald finden, daß alle Strafen, wodurch dem Leibe und der Seele des Kindes Schaden zugefügt wird, nicht angewendet werden dürfen. Ferner solche Strafen nicht wodurch der Bestrafte alle Ehre unter seinen Mitschülern oder gar für sein ganzes künftiges Leben unter seinen Mitbürgern verliert; auch die nicht, wodurch das gerade Gegentheil von dem bewirkt wird, was eigentlich bewirkt werden sollte.

...

Daß die Strafe nur dann angewendet werden darf, wenn alle sonstige Ermittelungsmittel fruchtlos geblieben sind, geht aus dem Vorhergehenden hervor."

(Vgl. Verhandlungen der Schullehrer-Conferenz-Gesellschaft zu Cappeln, Ueber die Schuldisziplin. Zum Schluß gebracht am Ende des Jahres 1835, Münster 1837, bes. S. 26-36, hier S. 28 f.)

9. Konferenz (1840)

In behördlichen Verfügungen von 1823/1824 und 1932¹ war immer wieder der Wirtshausbesuch der Gymnasiasten untersagt worden. Im Coesfelder Jahresbericht 1837/38 klagte Direktor Sökeland unter Bezugnahme auf die Disziplinarordnung öffentlich über das Verhalten auswärtiger Schüler. Die häusliche Beaufsichtigung sollte verbessert werden, weil die Lehrer nicht in der Lage seien, sämtliche Verantwortung zu übernehmen. Das Verhältnis zwischen der Schule und dem Elternhaus ist widersprüchlich: Die Eltern sollen sich der Schulordnung unterwerfen, während die Schule nach außen aber ihre Hilflosigkeit bezüglich der disziplinarischen Kontrolle der Schüler unter Beweis stellt. Zwar beanspruchen die Gymnasiallehrer weitgehend die Erziehungsgewalt über ihre Zöglinge und wollen deren Aufsicht auch auf die Öffentlichkeit ausdehnen, um die gymnasiale Elite auf ihre zukünftige Rolle vorzubereiten, was Eltern nach Ansicht der Lehrer nicht können, zum andern wird dem häuslichen Bereich die Schuld für nicht erwünschtes abweichendes Schülerverhalten gegeben:

-
- 1) Vgl. "Bekanntmachung des Königl. Ober-Präsidius", a.a.O., Kap. 3.2.3.2.2.
Vgl. Circular-Rescript ... wegen Beaufsichtigung auswärtiger Schüler vom 31. Juli 1823, a.a.O., Kap. 3.2.2.2.
Vgl. Rescript ... betreffend die Beaufsichtigung der Gymnasiasten, welche nicht im elterlichen Hause wohnen, vom 17. Dezember 1832, a.a.O., Kap. 3.2.2.2.

"Die in Gemässheit der Disciplinarordnung vom Gymnasium geforderte häusliche Beaufsichtigung der auswärtigen Schüler durch elterliche Stellvertreter hat sich auch in diesem Jahre dadurch bewährt, dass von Hause aus zum Leichtsinne geneigte Schüler durch die vereinte Wachsamkeit der Lehrer und der elterlichen Stellvertreter vor Abwegen bewahrt und bei einem gediegenen Fleisse und guten Fortschritten erhalten worden sind. Allein mehrere Eltern überlassen noch immer ihren Söhnen, sich einzumietten, wo sie wollen, und sich mit dem Hauswirthe zu einigen, dass derselbe die vom Gymnasium geforderte elterliche Stellvertretung übernimmt, aber die beabsichtigte Beaufsichtigung nicht leistet. Weil häufig gerade diejenigen Schüler, welche die häusliche Beaufsichtigung am nöthigsten haben, sich auf die angegebene Weise derselben entziehen, so sehe ich mich zu folgenden Erklärungen veranlasst:

- 1) Sowohl die einheimischen als die auswärtigen Eltern sind in einem Irrthume befangen, wenn sie glauben, dass wir Lehrer verpflichtet oder im Stande wären, die nothwendige häusliche Erziehung und Beaufsichtigung ihrer Söhne gänzlich auf uns zu nehmen;
- 2) Die häusliche Beaufsichtigung sowohl der einheimischen als der auswärtigen Schüler muss sich mindestens darauf erstrecken, dass auf ihren Stuben lärmende Zusammenkünfte, insbesondere Trinkgelage, nicht geduldet, und dass ihnen nicht gestattet werde, des Abends nach der vom Gymnasium bestimmten Stunde ausser dem Hause zu sein. Reicht das Ansehen der elterlichen Stellvertreter nicht hin, dergleichen Unfug zu verhindern, so müssen sie den Lehrern davon Anzeige machen.

Es haben in diesem Schuljahr zwei Schüler von dem Gymnasium entfernt werden müssen, welche freilich von andern Gymnasien herübergekommen waren und unsere Anstalt nur einige Wochen besucht haben. Allein ausser diesen sind mehrere Schüler der obern Klassen wegen Uebertretungen der Schulgesetze

bestraft worden, denen durch eine bessere häusliche Beaufsichtigung hätte vorgebeugt werden sollen."¹

Sökeland wirft den Eltern also nachlassende Erziehungsfähigkeit vor, die auch Wiese² im Jahresbericht 1837/38 (Prenzlau) bemängelt. Er fordert strengere Disziplinar Mittel und vertritt die Meinung, daß mehr zu körperlichen Strafen gegriffen werden sollte. Denn "aus weichlicher Erziehung kann kein kräftiger Wille hervorgehen".³ Damit setzt sich Wiese in der Zeit des Vormärz polemisch von der philanthropistischen Erziehungsauffassung ab. Als Grund für den Verfall der Schuldisziplin nennt Wiese die Vernachlässigung religiöser Erziehung⁴, die nach den politischen Ereignissen von 1848 staatlicherseits besonders gefördert werden wird.⁵ Dieses Vorgehen ist auch Thema eines Aufsatzes, der in der Konferenz diskutiert wurde und der als Ursache folgendes feststellte: Erlaubte gesellige Vergnügen seien selten, ältere Gymnasiasten - angeblich oft frühreif - sind gegenüber ihren Altersgenossen benachteiligt, denn Lehrlinge beispielsweise dürften ins Wirtshaus gehen. Um die Jugend aber zu einem maß-

-
- 1) 10. Jahresbericht des Königlichen Gymnasiums in Coesfeld 1837/38, S. 17, in: Schulprogramme des Königlichen Gymnasiums in Coesfeld, StAMS Schulprogramme 161 (1828-1885).
 - 2) Vermutlich handelt es sich um Ludwig Wiese, dem späteren konservativen Geheimen Oberregierungsrat im Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.
 - 3) Wiese, Ueber Schuldisciplin, in: "Jahresbericht 1837/38 des Prenzlauer Gymnasiums", StAMS Schulprogramme Prenzlau 508, S. 1-24, hier S. 10.
 - 4) Vgl. ebd. S. 14.
 - 5) Vgl. Kap. 3.2.4.1.

vollen und bescheidenen Verhalten zu erziehen, das dem wissenschaftlichen Bildungsziel entspricht, seien folglich Vorsorgemaßnahmen zu treffen.

Hier wird also versucht, den Gymnasiasten von der Lebenswelt seiner Altersgenossen aus anderen sozialen Schichten abzuschirmen. Da die Eltern scheinbar nicht in der Lage waren, die Schüler im Sinne ihrer künftigen sozialen und beruflichen Rolle in der Gesellschaft zu kontrollieren, mußte die Schule diese Aufsichtslücke schließen. Denn das Gymnasium sieht sich als Schule einer künftigen Elite in einer Distanz zur sozialen Wirklichkeit. Es vertrat in einem Zeitalter "von Arbeit und Not etwas Quasi-Aristokratisches, freigestellt von der Mühe des Lebens."¹ Wirtshausbesuch und wissenschaftliche Bildung schließen einander aus. Die Klassenlehrer müssen daher besonders die auswärtigen Schüler besuchen, um ihre Lebensverhältnisse und ihren Umgang im Sinne des aristokratischen Selbstverständnisses des Gymnasiums zu kontrollieren. Die Polizeibehörde soll Wirte melden und bestrafen, die Schüler bedienen, ein Ansinnen, das sich immer wieder als unpraktikabel erwies. Denn weder Polizisten noch Wirte empfanden den Wirtshausbesuch älterer Gymnasiasten als

1) Thomas Nipperdey, Deutsche Geschichte 1800-1866, a.a.O. S. 458.

unsittlich, sondern im Anblick auf ihre Klientel als etwas ganz Normales.¹

1) Hier nur der Wortlaut des Protokolls:

"Aufsatz des Oberlehrers Koppe zu Soest: Über den Hang der Schüler in den obern Klassen zum Wirthshausbesuche und zu andern verbotenen Vergnügungen. Dieser der Conferenz eingereichte Aufsatz, dessen achtungswerthe Tendenz dankbar anerkannt wird, gab zu einer ernstlichen Besprechung über den Gegenstand vielfache Veranlassung. Als Resultat ergab sich: Das wirkliche Verhandensein des Uebels, wenn auch nicht in der vorausgesetzten Allgemeinheit, bei den meisten, vielleicht bei allen Gymnasien der Provinz wird durch die Erfahrung bestätigt. Die Ursachen desselben liegen theils im Mangel an angemessenen erlaubten Vergnügungen und Erholungen, besonders für fremde Schüler, welche in der Regel vom Leben in Familienkreisen ausgeschlossen sind, theils in dem Umstande, daß die obern Schüler gegen ihre Altersgenossen in andern Lebensverhältnissen in Hinsicht der geselligen Vergnügungen im Nachtheil stehen, theils endlich in einer gewissen Frühreife der jetzigen Jugend überhaupt, in welcher sie gern über ihre Verhältnisse sich erhebe und vorgreife.

Über die Schädlichkeit des gerügten Hanges kann eben so wenig Zweifel stattfinden, als über die Nothwendigkeit kräftiger Anwendung aller den Gymnasien zu Gebote stehenden Mittel zu seiner Unterdrückung.

Die Unterdrückung oder gänzliche Verhinderung des Wirthshausbesuchs wird erschwert durch verschiedene Umstände: 1) Ein Theil des Publikums ist oft wenig geneigt, die Schüler, welche das Wirthshaus besuchen, den Lehrern anzuzeigen, weil es entweder daran nichts sittlich Unerlaubtes findet, oder auch wohl ihre Gesellschaft gern hat, oder endlich es mit ihnen nicht verderben will. 2) Die Polizei unterstützt die Lehrer=Collegien nicht immer mit der nöthigen Kraft und das Verhältniß zwischen Lehrern und Schülern erlaubt es erstern

Die Betonung des wissenschaftlichen Bildungsziels

nicht, die Wirthshäuser selbst zu revidiren, wenigstens würden sich keine Lehrer gern zu diesem Geschäfte hergeben. So ist alle Contro-le von Seiten der Gymnasien in dieser Hinsicht nur eine mittelbare, welche nicht ausreicht. Dazu kommt, daß sich die Ueberwachung des Ver-bots, Wirthshäuser zu besuchen, an verschiede-nen Orten sehr verschieden gestaltet und be-sonders in größern Städten außerordentlich schwierig ist.

Bei der Berathung über die Mittel zur Un-terdrückung des Uebels kam Mancherlei zur Sprache, ohne daß, wie dies dem erfahrenen Schulmanne nicht auffallend sein wird, eine durchgreifende Maßregel gefunden werden konn-te. Denn daß die Ordinarien ihre Pflicht er-füllen, die Schüler ihrer Klassen in ihren Wohnungen besuchen, und sich von der Ordnung in ihrem häuslichen Leben Kenntniss verschaf-fen, daß (nach §. 2. der Disciplinar-Ordnung) ein unbescholtener Mann außer der Schule die besondere Aufsicht über das Betragen eines fremden Schülers führe, daß die Polizeibehörde ohne Nachsicht die Wirthe, welche Schüler bei sich aufnehmen, bestrafe und ex officio von Contraventionsfällen Notiz nehme ohne erst eine Anzeige deshalb abzuwarten, und noch an-dere Mittel werden allerdings verhindern, daß die fragliche Unsitte allgemein werde, sie aber nicht ganz unterdrücken. Das wichtigste Mittel ist, wie auch vom Commissarius beson-ders hervorgehoben wurde, von Seiten der Schu-le, die Jugend zu einem christlich reinen, mäßigen und bescheidenen Betragen zu erziehen und in ihr einen wahrhaft wissenschaftlichen Sinn zu wecken. Zu diesem Zwecke sogenannte paränetische Stunden einzurichten, wie ein Mitglied der Conferenz vorschlug, wurde nicht für unangemessen gehalten, jedoch bezweifelt, theils daß sich überall ein dazu geeigneter Lehrer finden dürfte, theils daß solche Stun-den die gehoffte Wirkung auf die Schüler haben würden, für die sie eigentlich bestimmt wären. Der Königliche Commissarius ersuchte schließ-lich die Directoren, nach ihrer Rückkehr den hier besprochenen Gegenstand in einer beson-dern Conferenz wiederholt zu verhandeln, sel-bigem in Verbindung mit den andern Mitgliedern der Lehrer-Collegien auch ferner die größte

der Gymnasien für die Lehrer hatte auch einen standesspezifischen Hintergrund. Durch die Regelungen für Lehramtsprüfungen 1810 und 1831 hatte sich der gymnasiale Lehrerstand vom kirchlichen Amt getrennt. An die Stelle von Theologen als Schulmeister waren Philologen als Fachleute mit wissenschaftlicher Ausbildung getreten. Damit war eine soziale Privilegierung und ein Ansehen in der Öffentlichkeit verbunden, das dem anderer gelehrter Berufe entsprach. Folglich wurde der wissenschaftliche Charakter der Lehrertätigkeit am Gymnasium und auch die Disziplinfrage stets hochgehalten, da dieses die Berechtigung für die höhere Dienstposition des Gymnasiallehrers gegenüber dem Volksschullehrer darstellte. Friedrich Thiersch charakterisierte den Status preußischer Gymnasiallehrer um 1840 so:

"Im ganzen ist sein Dienst gleich den übrigen Zweigen des öffentlichen Dienstes geordnet, mit Besoldungen sattem bedacht und mit der ihm nötigen Gewähr und Auszeichnung, zugleich auch mit den Aussichten auf Beförderung umgeben, welche dem fähigen Unterlehrer zunächst auf den Oberlehrer offen steht, diesen aber in den Stand der Direktoren, welche ihre Befähigung in den Stand der Provinzialschulräte und selbst bis in das Ministerium zu den Stellen der geheimen Oberregierungsräte für Sachen des Kultus und Unterrichts führen kann. Diese Gründe zusammen, die wissenschaftliche Auszeichnung, die vorzügliche Befähigung im

Aufmerksamkeit zu widmen und dahin zu streben, daß die oben erwähnten Vorbeugungsmittel, die in ihrer Vereinigung gewiß sehr wohlthätig wirken müßten, auch immer und überall in Anwendung gebracht würden." (Protokoll der neunten Versammlung der Directoren der westfälischen Gymnasien verhandelt zu Arnsberg am 9., 10. und 11. November 1840, S. 31 f.)

Beruf, das anständige Gehalt und die durch innere Würdigkeit bedingte Aussicht, verbunden mit der rücksichtsvollen Behandlung der Schulmänner, haben diesen Stand mit einer Achtung und Anerkennung in der bürgerlichen Gesellschaft umgeben, die ihm sonst nicht zuteil wurde und die sehr vorteilhaft auf ihn selbst zurückfließt. Ein junger Oberlehrer von Auszeichnung ist darum auch in sozialer Hinsicht ein sicher gestellter Mann, geht den Beamten anderer Dienstkategorien, selbst den angesehenen, parallel, und jedes Jahr liefert Beispiele von Heiraten, die zwischen ihnen und den Töchtern aus den angesehensten Familien im Staatsdienst, von Generalen, Staatsräten, Regierungspräsidenten oder Direktoren geschlossen werden."¹

Da das Gymnasium im 19. Jahrhundert - anders als die Lateinschule des 18. Jahrhunderts - von Schülern angesehener Familien besucht wurde, sind auch die Lehrer "vornehm" geworden. Zum anderen sind sie jetzt Gelehrte, die auf der Universität wissenschaftlich ausgebildet wurden. Aus seiner Rolle als Gelehrter bezieht der Gymnasiallehrer in erster Linie sein Ansehen, dem er in seiner Berufsarbeit immer wieder zu entsprechen suchte. Das hatte im negativen Sinne z.B. einen stoffüberfrachteten Unterricht zur Folge, der immer wieder im 19. Jahrhundert zu öffentlichen Überbürdungsdiskussionen Anlaß bot. Im positiven Sinne führte dies dazu, daß Gymnasiallehrer in den Schulprogrammen auch immer wieder wissenschaftliche Abhandlungen veröffentlichten. Diese waren oft sehr fachwissenschaftlich, behandeln "metrische Übersetzungsprobleme" oder den Forschungsstand zum Thema "Kaiserkrönung von Versailles" und sind vielfach in lateinischer Sprache ver-

1) Zit. nach Friedrich Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, a.a.O. Bd. 2, S. 390.

faßt worden. Paulsen bemerkte dazu: "In der Tat, das Lehrerkollegium eines heutigen großen Gymnasiums stellt eine kleine Akademie dar; es hat Philologen, klassische und moderne, Historiker, Mathematiker, Naturforscher und Theologen in seiner Mitte."¹ Ob sie auch immer Pädagogen waren, die mit Kindern und Jugendlichen erzieherisch umgehen konnten, darf bezweifelt werden. Denn eine zweite praxisbezogene Ausbildungsphase ist für Gymnasiallehrer später als für die Volksschullehrer erst nach 1918 eingeführt worden.

Die Strafpraxis in Gymnasien war jedenfalls oft pädagogisch nicht gerade fortschrittlich, wie ein Rundschreiben des Coesfelder Direktors Sökeland an sein Kollegium gegen das "Knienlassen" andeutet.

"Bekanntlich war früher an mehreren Gymnasien unserer Provinz die Schulstrafe des Knienlassens während des Unterrichts hergebracht und wurde so häufig angewendet, daß sie für alles Beschimpfende Lorbeeren hatte und auch denjenigen wohl nicht anstößig war, welche an diesen Gymnasien ihre Erziehung erhalten hatten. In einigen Gegenden ist diese Strafe jedoch nicht gebräuchlich und deshalb empörend für das Gefühl in unseren Anstalten nicht aufgewachsener Eltern, welche das Ehrgefühl ihrer Kinder als ausreichend bezeichnen.

Die gelegentlich angebrachten Beschwerden über diese auch an Münsterschen Gymnasien früher gebräuchliche Strafe haben sowohl den Consistorialrat Kohlrausch als auch unseren jetzigen Vorgesetzten, Herrn Wagner veranlaßt, bei jeder Gelegenheit zur Verbannung dieser Stafe zu wirken, ohne sie jedoch durch eine Verfügung der Behörde namentlich und ausdrücklich zu verbieten. Der Consistorialrat Wagner hat sich mehrere

1) Zit. nach Friedrich Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, a.a.O. Bd. 2, S. 392.

Male bei der Direktorenkonferenz und mir gegenüber noch insbesondere in so starken Ausdrücken darüber ausgebrochen wie über keine andere Strafe. Ich habe dieses den Herrn Kollegen zu seiner Zeit in den Lehrerkonferenzen wiederholentlich hervorgebracht und den einzelnen und den einzelnen Lehrern gelegentlich in Erinnerung gebracht, auch immer die Strafe des Knienlassens als unzulässig zu bezeichnen. Da jedoch nur in allem Maaß überschreitender Gebrauch von derselben gemacht zu werden scheint, so habe ich durch Vorstehendes die Herren Kollegen aus Zurückhaltung meiner persönlichen Ansicht und das Unheil des Schulkollegiums und besonders des Herrn Wagner erinnern wollen, gefälligst durch Ihre Unterschrift bescheinigen zu wollen, daß sie dieses Rundschreiben gelesen haben. Coesfeld den 15. Juni 1841"¹

In diesem Rundschreiben wird deutlich, wie aufklärerische Erkenntnisse für eine pädagogischere Handhabung der Strafe unvereinbar bleiben mit absolutistischen Ansprüchen auch nach physischer Disziplinierung der Schüler zum Zwecke der Erziehung zu dienenden ("knieenden") Untertanen. Das Gymnasium als staatliche und nicht als rein pädagogische Institution bleibt in der Aporie, eine pädagogisch fragwürdige Strafpraxis zugunsten staatlicher Notwendigkeiten zulassen zu müssen. Aufgrund der starken Identifikation der Gymnasiallehrer mit dem Staat, stellen sich nicht alle Lehrer der Unvereinbarkeit zwischen pädagogischen und staatlichen Interessen, sondern handeln im Sinne eines pflichtbewußten Staatsbeamten.

1) Rundschreiben des Coesfelder Gymnasialdirektors Sökeland an das Lehrerkollegium 1841, in: "14 Rundschreiben des Direktors Sökeland an das Lehrerkollegium (1837-1842)", StAMS Staatliches Gymnasium Coesfeld Nr. 925.

10. Konferenz (1844)

Von dieser Versammlung an wurde eine statistische Übersicht über die von den höheren Lehranstalten der Provinz entfernten Schüler vom Provinzialrat Suffrian gegeben. Genau wie in der Disziplinarordnung von 1833¹ werden als feste Bezeichnungen die stille Entfernung (1. Grad), die Ausschließung (2. Grad) und die Verweisung (3. Grad) benutzt.

Zwischen dem 1.12.1840 und 1.6.1844 sind von den 11 Gymnasien der Provinz 36 von ca. 2000 Schülern ausgeschlossen worden, 26 Bestrafte waren auswärtig, die zur Miete wohnten.²

"Dem Grade nach kamen von den 36 Fällen 8 auf den ersten, 27 auf den zweiten, 1 auf den dritten Grad; den Vergehen nach 7 auf Diebstahl oder Entwendung, 4 auf unverbesserliche Trägheit, 7 auf grobe Widersetzlichkeit gegen Lehrer und hartnäckigen Ungehorsam, 3 auf Roheit und grobe Unanständigkeit, 15 auf wiederholten Wirthshausbesuch, grobe Völlerei und Excesse; den Klassen nach 3 auf Prima, 14 auf Sekunda, 13 auf Tertia, 2 auf Quarta, 2 auf Quinta, 2 auf Sexta, am Uebelsten also sei das Verhältniß für Sekunda und Tertia; der Zeit nach 3 auf das Jahr 1840 (freilich nur auf den Mon. December), 7 auf 1841, 4 auf 1842, 17 auf 1843, 5 auf 1844 (bis zum Juni).

Von den beiden höhern Bürgerschulen hatte Siegen 2 unter 130, und zwar 1 (v. Extraneern) wegen wiederholten Wirthshausbesuchs und grober Excesse, 1 (v. Einheimischen) wegen thätlicher Widersetzlichkeit

-
- 1) Vgl. "Disciplinar-Ordnung für die Gymnasien und Progymnasien der Provinz Westphalen", a.a.O. § 14, Kap. 3.2.3.3.
 - 2) Vgl. Protokoll der zehnten Versammlung der Directoren der westfälischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen, verhandelt zu Soest am 17., 18. und 19. Juni 1844, S. 14.

gegen einen Lehrer, beide mit dem zweiten Grade der Entfernung, Warendorf bei 50 Sch. keinen ausgewiesen."¹

Innerschulische Disziplinfälle nehmen - neben dem üblichen unerlaubten Wirtshausbesuch - eine nicht unerhebliche Zahl der Delikte in Anspruch. Ungehorsam gegenüber Lehrern hat die schwere Strafe des Ausschlusses zur Folge, denn der Gehorsam ist die wichtigste Pflicht des preußischen Schülers. Erstmals werden in der Direktorenkonferenz Beschwerden gegen Lehrer erwähnt, die dem PSK bekannt gemacht worden sind.

"Beschwerden gegen Lehrer von Seiten von Schülern oder deren Angehörigen. Hiervon betraf ein Fall (im Jan. 1841) einen Lehrer, welcher sich in der Bestrafung eines Schülers allzu große Härte hatte zu Schulden kommen lassen. Ein anderer Fall (im Sept. 1841) war durch eine mehrern Schülern wegen eines Trinkgelages auferlegte scharfe Karzerstrafe und durch dabei angeblich vorgekommene beschimpfende Ausdrücke seitens des die Untersuchung und Bestrafung leitenden Lehrers veranlaßt und führte zu einer persönlichen Untersuchung und Ausgleichung durch den Kön. Commissarius. Ein dritter Fall (vom Aug. 1843) betraf ebenfalls die harte Behandlung eines Schülers. Ein vierter Fall (vom Sept. 1843) war herbeigeführt durch Excesse und Ungehorsam von Abiturienten, was die Vorenthaltung der Zeugnisse und späterhin eine nachträgliche Bemerkung in denselben zur Folge gehabt hatte, worüber sich die Eltern beim Königl. Commissarius beschwerten."²

1) Vgl. Protokoll der zehnten Versammlung der Directoren der westfälischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen, verhandelt zu Soest am 17., 18. und 19. Juni 1844, S. 15.

2) Vgl. ebd., S. 15 f.

Schließlich diskutierte man die Frage, ob nicht doch - um unerlaubten Vergnügungen vorzubeugen - ab und zu - "unter Aufsicht älterer, vertrauenswürdiger Personen"¹ den Schülern die Teilnahme an "anständigen"² Konzerten und Bällen zu gestatten sei. Dieses wurde angenommen und als Zusatz in die Disziplinordnung eingefügt.³

Wieder klagten die Direktoren über Gastwirte, die Schülern Zutritt in die Lokale gewährten. Ein Wirt war von der Polizei deswegen mit 10 Talern bestraft worden.⁴ Zum Problem des Wirtshauses besonders auswärtiger Schüler sei das Rescript von 1823⁵ darüber 1843 nochmals publiziert worden, so der Vertreter des PSK.

Diese 10. Versammlung der westfälischen Gymnasialdirektoren war die letzte vor den politischen Ereignissen von 1847/48.

3.2.4. Die Schuldisziplin zwischen Revolution und Reichsgründung (1848-1871)

Der preußische Staat hatte im Vormärz durch Erlasse und Instruktionen, die das schulische Verhalten von Lehrern und Schülern betrafen und durch die inhaltliche Normierung des Unterrichts

1) Vgl. Protokoll der zehnten Versammlung der Direktoren der westfälischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen, verhandelt zu Soest am 17., 18. und 19. Juni 1844, S. 16.

2) Ebd.

3) Ebd.

4) Vgl. ebd.

5) Vgl. "Circular-Rescript ... wegen Beaufsichtigung derjenigen Schüler, deren Eltern ... nicht an dem Orte des ... Gymnasii wohnen, vom 31. Juli 1823," a.a.O., Kap. 3.2.3.2.2.

den Gymnasien eindeutig die Richtung einer Staatsschule gewiesen. Seitdem Wilhelm der IV. preußischer König war, wurde im öffentlichen Unterrichtswesen im Gegensatz zu einem weit "verbreiteten aufklärerischen Rationalismus eine religiös orientierte Bildung"¹ propagiert. Besonders seit dem Tode Altensteins 1840² blies den Gymnasiallehrern und Schulräten der politische Wind der Restauration scharf ins Gesicht.³

Nach der Revolution von 1848 versuchte der preußische Staat, den disziplinarischen Zugriff auf das Gymnasium erheblich zu verschärfen. Hatten doch auch westfälische Gymnasiallehrer Vorschläge für eine demokratische Umwandlung der höheren Schulen unterbreitet, die das politische System in Frage zu stellen schienen. An Stelle von

-
- 1) Hans-Jürgen Apel, Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814-1848, a.a.O., S. 219.
 - 2) Vgl. Friedrich Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, a.a.O., Bd. 2, S. 456-473.
 - 3) Zu den Forderungen der Gymnasiallehrer gehörte, "daß der deutsche höhere Lehrerstand die Jugend, welche für die bürgerliche Gesellschaft und für den Staatsdienst herangebildet werden soll, vor Allem zur geistigen Freiheit erziehe, damit die Unfreiheit des Geistes, die Einseitigkeit der Ansicht, die Engherzigkeit der Gesinnung dem Fortschritt der allgemeinen Cultur der gesamten Menschheit ferner nicht mehr hemmend im Wege stehe". (Zit. nach ebd., S. 235.)

Man strebte

- eine Neuordnung der äußeren Organisationsformen des höheren Bildungswesen,
- eine Verbesserung der internen Arbeitsbedingungen
- eine Neubestimmung der amtlichen Stellung bei den Gymnasiallehrern sowie eine Verbesserung der Lehrerbildung" an.

(Zit. nach ebd., S. 236.) Jedoch wurde die Reformbewegung "von unten" nicht von allen Gymnasiallehrern mitgetragen.

"religiöser Gesinnung" - so hatte man gefordert - sollte "geistige Freiheit" im Sinne des Neuhumanismus treten. Mit einem neuen pädagogischen wie politischen - Selbstbewußtsein versehen, waren die Gymnasiallehrer nicht länger bereit, den Behörden die "bisher fraglos zuerkannte Kompetenz für eine Initiierung der 'Reformen von oben' zuzugestehen."¹ Man forderte, daß die "in der Demagogenzeit gegen den Lehrstand erlassenen harten Gesetze"², wieder zurückgenommen würden,³ stattdessen wurden aber die Disziplinargesetze erneuert und ergänzt und darin ausdrücklich eine christliche und staatskonforme Gesinnung von Schülern und Lehrern gefordert.

-
- 1) Hans-Jürgen Apel, Das preußische Gymnasium in den Rheinländern und Westfalen 1814-1848, a.a.O., S. 257.
 - 2) Zit. nach ebd., S. 312.
 - 3) "Die Bewegung des Jahres 1848 findet einen gewissen Abschluß in der Berliner Schulkonferenz, deren 31 Teilnehmer aus allen Provinzen unter dem Vorsitz des vortragenden Rats Kortüm tagten. Grundlage der Beratungen bildete eine Vorlage von 37 Punkten, betitelt "Von den höheren Schulanstalten",... die Kortüm verfaßt hatte. In dieser Vorlage wurde das System der höheren Lehranstalten zwar nicht vereinheitlicht, doch wurden auf der Basis eines dreijährigen Untergymnasiums (VI - IV) zwei fünfjährige Zweige - Obergymnasium und Realgymnasium - vorgeschlagen, die sich durch den Lehrplan und die zu erwerbende Berechtigung beim Abitur unterscheiden sollten. In einem zweiten Punkt wurden Neuregelungen der Ausbildungsordnung und des Dienstverhältnisses für die Gymnasiallehrer diskutiert. Danach wurden die Finanzierung der Anstalten und die staatliche Schulaufsicht geregelt." (Ebd., S. 313)

3.2.4.1. Die staatlichen Verordnungen zur Herrschaftssicherung

In der Reaktionszeit nach 1848 erfuhren besonders die Volksschullehrer¹, denen die Verantwortung für die Entstehung der politischen Unruhen angelastet wurde, eine Reihe strenger Verordnungen, die Flissikowski bereits ausgewertet hat.² Aber auch den Lehrern und den Schülern der Gymnasien wird eine Teilnahme an politischen Vereinen untersagt, was als Reaktion auf die Beteiligung an den politischen Auseinandersetzungen des Jahres 1848 zu verstehen ist.

"Auf den Bericht des 10ten des Monats erkläre ich mich mit dem Königl. Provinzial-Schulkollegium dahin einverstanden, daß eine Beteiligung von Gymnasiasten und Schülern zu politischen Vereinen im Interesse der den öffentlichen Lehranstalten obliegenden erziehenden Fürsorge für die ihnen anvertraute Jugend nicht angemessen ist, und daß daher die betreffenden Anstalten mit allen ihnen zuständigen Mitteln der Schuldisziplin ernstlich dagegen zu wirken haben. Dieses gilt aus dem Standpunkte der Disziplin, selbst in dem Fall, wenn Eltern oder Vormünder sich etwa veranlaßt finden sollten, ihren Kindern oder Pflegebefohlenen eine desfallsige Erlaubnis zu erteilen.

-
- 1) Vgl. Thomas Nipperdey, Volksschule und Revolution im Vormärz, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.) Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, a.a.O., S. 111-136.
Vgl. Ders., Deutsche Geschichte 1800-1866, a.a.O., S. 463-470.
 - 2) Vgl. Renate Flissikowski, Vom Prügelstock zur Erziehungsklasse für "schwierige Kinder", a.a.O., S. 103-119.

Das königliche Provinzial-Schulkollegium
hat nach diesem Grundsatz zu verfahren.
Berlin, 25. Nov. 1848
Der Minister der Geistlichen, Unterrichts-
und Medizinal-Angelegenheiten v. Laden-
berg¹⁾

Das Gymnasium wünscht, daß das Elternhaus die
Schule bei der Wahrnehmung der Erziehungsaufgabe
rückhaltlos unterstützt und nicht die Vorschrift
der Schulordnung durch eine dagegensprechende
Erlaubnis umgeht.

Über das Elternrecht hinweg wird reglementiert.
Zum Verhalten der Oberstufenschüler während der
Märztage des Jahres 1848 sei ein Konferenzproto-
koll vom Kölnischen Gymnasium vorgestellt.

"Köln, den 24. März 1848

Verhandelt in Gegenwart des Lehrer-Kolle-
giums

Der Direktor eröffnete die Konferenz, indem
er folgenden Disziplinar-Fall zur Verhand-
lung brachte. Die Obersekundaner hatten
vorgestern Morgens nach der Freiviertel-
stunde unter lautem Lärm sich in ihre Klas-
se begeben. Als gestern Morgens der Direk-
tor den Unterricht in der Klasse beginnen
wollte, sprach er zuerst über das Benehmen
derselben und verwies es ihnen, da sie sich
wie Proletarier der schlimmeren Klasse be-
nommen. Auf diese Bemerkung trat Gülich auf
und sagte, sie hätten keine Gelegenheit,
sich politisch zu bilden, und es sei daher
wohl in der Ordnung, daß sie die Versamm-
lungen bei Stollwerk besuchen dürften. Der
Direktor hieß ihn unter Ertheilung eines
gemessenen Verweises wegen seiner Anmaßung
sich setzen. Während des Unterrichtes be-
merkte der Direktor, daß ein Zettel durch

1) Ministerialverfügung (v. Ladenberg) an das PSK
Münster vom 25. November 1848, in: "Maßnahmen
zur Wahrung der Disziplin auf den höheren
Lehranstalten" StAMS PSK Nr. 1733 I
(1824-1881).

die Klasse rundgeschickt wurde. Er ließ sich den Zettel einhändigen und fand, daß derselbe von Haas geschrieben worden und eine Aufforderung an die Klasse enthielt, ihre Zustimmung zu den Äußerungen Gülichs durch Unterschrift des Zettels zu erklären. Auch hatten bereits mehre Schüler den Zettel unterzeichnet. Der Direktor wirft also die Frage auf, welche Strafe gegen Haas festzusetzen sei. Das Kollegium beschließt, die Verweisung des Schülers ohne Weiteres, ausgenommen, daß der Schüler wegen seiner Verletzung der Autorität und Zucht schriftlich Abbitte thut und der Vater des Schülers schriftlich Garantien für dessen Betragen anbietet. Die Verweisung findet das Kollegium, obgleich Haas bis jetzt keine schwerere Schulstrafe erlitten, dadurch gerechtfertigt, daß bei so grober Verletzung der Autorität Gefahr im Verzuge ist.¹

In der Konferenz wird das Sozialprestige des Gymnasiasten angesprochen, der sich als angehender

-
- 1) Konferenzprotokoll des Kölnischen Gymnasiums des Schuljahres 1847/48, zit. nach Hans-Jürgen Apel/Michael Klöcker, Schulwirklichkeit in Rheinpreußen, a.a.O., S. 552 f.

Im weiteren wird ein anderer Vorfall geschildert: "Vorgestern hatte der Direktor die Unterprimaner wegen lauten Singens in der Klasse zurecht gewiesen und ihnen erklärt, daß sie kaum würdig seien, an der für die Verwundeten und die Hinterbliebenen der gefallenen Bürger in Berlin veranstalteten Kollekte Theil zu nehmen. Die Schüler betheiligten sich nun an der Gymnasial-Kollekte nicht, veranstalteten eine eigene und Ashölte äußerte sich keck gegen den Direktor, daß sie für sich dieselbe veranstaltet, weil sie den Direktor für unwürdig gehalten. Nach solchen Vorgängen glaubt das Kollegium, daß jede Widersetzlichkeit in der folge nur strenger bestraft und dieses den Schülern besonders angezeigt werden solle, daß namentlich in solchem Falle der Widersetzlichkeit die Nummer des Zeugnisses des Schülers herunterzusetzen ist. ..." (Vgl. ebd., S. 553).

Träger einer höheren gesellschaftlichen Position auch schon als Jugendlicher eben nicht wie ein Mitglied einer unteren Sozialklasse verhalten darf. Über das Sozialprestige seiner künftigen Rolle soll hier das Ehrgefühl des Schülers mobilisiert werden. Ein entsprechendes Verhalten sollen die Eltern am besten schriftlich garantieren, damit im Falle weiterer Vergehen die Schuldzuweisung in Richtung Elternhaus problemlos vorgenommen werden kann. Das beklagte politische Verhalten der Schüler wird nämlich auf ihr moralisches Versagen zurückgeführt.

Ähnlich wie die Verordnungen für Schüler wurden auch die Vorschriften für Lehrer auf außerschulische Bereiche ausgedehnt. Ein Rescript vom Dezember 1848 verlangte von der gesamten Lehrerschaft "unbedingte Treue gegenüber dem König und dem angestammten Herrscherhaus"¹. Das Verbot der Teilnahme an politischen Vereinen folgte dann 1850:

"Das K. Prov.=Schulkoll. erhält ein Exemplar der heute an die K. Reg. erlassenen G. Verf., betr. die Unstatthaftigkeit der Theilnahme von Beamten an solchen Vereinen, welche einer feindseligen Parteinahme gegen die Staatsregierung überführt oder verdächtig sind, mit der Veranlassung, danach auch in Seinem Ressort zu verfahren, und insbes. den Gymnasial- und Seminar=Direktoren eine strenge und sorgfältige Ue-

1) "Circular-Rescript vom 20. Dezember 1848", abgedruckt in der Quellensammlung von Ludwig von Rönne, Bd. 1, a.a.O., S. 476.

berwachung der ihnen untergeordneten Lehrer in der ged. Beziehung zur Pflicht zu machen. Da dem K. Prov.=Schulkoll. jedoch die Mittel zur Beurtheilung der Tendenz und Wirksamkeit politischer Vereine nicht immer zu Gebote stehen werden, so wolle sich Dassel. dieserhalb in vorkommenden, zweifelhaften Fällen mit der betr. K. Reg. benehmen. Glaubt letztere einen Verein, der, in der G. Verf. bezeichneten Kathegorie beizählen zu müssen, so wird dem weiteren Einschreiten gegen den betr. Lehrer, resp. Beamten, seitens des K. Prov.=Schulkoll. ein weiteres Bedenken nicht entgegen stehen und nur noch zu erwägen sein, ob zunächst ein besonderes Verbot an den Betheiligten zu erlassen oder sofort die Einleitung der Disciplinar=Untersuchung zu verfügen, resp. in Antrag zu bringen sei."¹

Eine Disziplinierung durch Lehrinhalte sollten die Stiehlschen Regulative von 1854² bewirken, die zwar für das Volksschulwesen bestimmt waren, aber indirekt auch die Gymnasien beeinflussten.

Angestrebt war der Primat der religiösen Erziehung. Das Erziehungsziel der Regulative lag in der "Erfüllung des Menschen mit den richtigen Vorstellungen und Ausbildung der für das Leben in der Gesellschaft notwendigen Fertigkeiten, nicht aber 'formelle', d.h. auf die allgemeine bis zum

-
- 1) "Das zunächst an die Regierungen gerichtete Circular-Rescript des Ministers der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten (v. Ladenberg) vom 19. April 1850", abgedruckt in der Quellensammlung von Ludwig von Rönne, a.a.O., Bd. 2, S. 102.
 - 2) "Die Stiehlschen Regulative" von 1854, abgedruckt in Leonhard Froese, Deutsche Schulgesetzgebung, a.a.O., S. 74-83.

individuellen Optimum gehende Entwicklung menschlicher Kräfte und Fähigkeiten ist die rechte Erziehung."¹

Zwar hatte die Volksschule am meisten unter der Restaurationszeit zu leiden, aber auch dem Gymnasium mißtraute man wegen des "als republikanisch und heidnisch beargwöhnten Geistes der klassischen Bildung"². Denn in den Plänen für eine Nationalerziehung beispielsweise des Hammer Gymnasialdirektors Kopp "weht wieder der große Atem der preußischen Reformzeit, ... eine nationale Schule, von der Elementarschule bis zur Hochschule in sich zwar differenziert, aber doch ohne trennende ständische Schranken wird dort als 'einziges Mittel zur Rettung der deutschen Nation' proklamiert."³

1856 erließ das PSK Münster auf Anweisung des Ministeriums eine neue Dienstinstruktion für die westfälischen Gymnasialdirektoren, die die alte Instruktion von 1827 ablöste. In § 22 wird - ganz im Sinne der restaurativen Zeit - die erziehende Tätigkeit der Schule definiert. Im Geist der Stiehlschen Regulative werden Religionsunterricht und religiöse Veranstaltungen aufgewertet.

"§ 22. Hinsichtlich der erziehenden Thätigkeit der Schule bildet die Pflege des religiösen Sinnes und Geistes der Jugend den Mittelpunkt, von welchem alle ihre Bestre-

-
- 1) Karl-Ernst Jeismann, Die "STIEHLSCHEN REGULATIVE". Ein Beitrag von Politik und Pädagogik während der Reaktionszeit in Preußen, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.), Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, a.a.O. S. 137-161, hier S. 143. Die Regulative blieben 18 Jahre lang in Kraft.
 - 2) Ebd., S. 140.
 - 3) Ebd., S. 148.

bungen ihren Ausgang nehmen müssen. Die Dir. werden es daher als ihre wichtigste Pflicht ansehen, auf diesen Punkt mit allen Mitteln, welche der Schule zu Gebote stehen, hinzuwirken; sie werden den Religionsunterricht., wenn nicht für denselben ein besonderer Lehrer bestimmt ist, den bewährtesten und gereiftesten unter den Lehrern auftragen, auch den Besuch des öffentl. Gottesdienstes, wenn er sich örtlicher Hindernisse wegen nicht als eine gemeinsame Pflicht unter Aufsicht der Lehrer einrichten lassen sollte, wenigstens durch Beispiel, Mahnung und zweckm. Nachfrage von Seiten der Ordinarien und Religionslehrer in der ersten Religionsstunde der Woche zu befördern, durch gemeinsame Abendmahlsfeier der Lehrer und Schüler eine christlich-fromme Gesinnung zu beleben suchen, und so durch den religiösen Charakter, der das ganze Leben der Schule durchdringen muß, durch die tägliche, dem Unterr. vorhergehende gemeinsame Morgenandacht, welcher wenigstens die während der nächstfolgenden Lehrstunde unterrichtenden Lehrer beizuwohnen haben, auf das Eine, was Noth thut und was dem Wissen und Wollen des Menschen erst die höhere Weihe giebt, das Gemüth der Jugend hinführen. ...

§ 23. Eine ebenso heilige Pflicht des Dir. ist es, jeder verderbl. Richtung der Schüler, möge sie sich in Verkehrtheit und Unlauterkeit der Gesinnungen und Bestrebungen, in unerlaubtem Besuch öffentlicher Vergnügungsorter, ungeziemender Kleidung, Anmaßung im Betragen, oder wie irgend sonst äußern, entgegenzuarbeiten, ganz besonders aber einen frommen und kindlichen Sinn in ihnen zu erhalten, sie dabei an strengen Gehorsam zu gewöhnen und so ihr ganzes Wesen früh mit dem Geist der Wahrhaftigkeit und des auf Gottesfurcht gegründeten Gehorsams zu erfüllen."¹

1) "Dienstinstruktion für die Direktoren der Provinz Westfalen, vom 26. Juli 1856", angeordnet vom PSK Münster, abgedruckt in: Ludwig Wiese, Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, a.a.O., Bd. 2, S. 159-172, hier S. 169 f.

Um diesen "frommen" Sinn zu erhalten, ist - wie bei Francke und in pietistischen Schulordnungen - das Kind an strengen Gehorsam zu gewöhnen, der auf Gottesfurcht (!) beruht, die auch schon 100 Jahre früher (1756) in der Holzmindener Schulordnung Erziehungsziel war. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts stützt sich also der Staat wieder auf mehr als 100 Jahre alte religiöse Disziplinbegründungen, um das politische Herrschaftssystem auch weiterhin sichern zu können.

Bezüglich der einzelnen Schulstrafen sind die Bestimmungen der Westfälischen Disziplinarordnung von 1833¹ weiter anzuwenden. 1863 werden die Direktoren angewiesen, nur noch dreijährige Verwaltungsberichte einzureichen, aber dann nach einer vorgeschriebenen Art und Weise, die zur Berichterstattung über die disziplinarischen Schulverhältnisse an Gymnasien so angeordnet wurde:

"3. Disciplin. Bei der Beschreibung des sittlichen Zustandes der Anstalt wird es hauptsächlich darauf ankommen, ob Gottesfurcht und gesunde christl. Frömmigkeit, Lernlust und wissenschaftl. Streben, Pietät gegen die Lehrer, willige Unterordnung unter die Zucht der Schule, Wahrhaftigkeit und Offenheit, Züchtigkeit, frische jugendliche Munterkeit vorwaltet, oder ob die entgegengesetzten Richtungen in bedenklicher Weise sich geltend machen. Ueber die etwa nothwendig gewordenen schweren Strafen ist mit kurzer Angabe der Vergehungen zu berichten, und insbesondere genau anzugeben, wie viele Schüler in jedem der betr. Jahre verwiesen und wie viele still entfernt worden sind. Etwan. Excesse ganzer Klassen oder sonst einer größeren Anzahl gemeinsam beteiligter Schüler sind zu er-

1) Vgl. "Dienstinstruktion für die Direktoren der Provinz Westfalen, vom 26. Juli 1856", a.a.O., § 24, S. 170.

wähnen. Desgleichen, ob aus dem Besuch von Wirthshäusern und anderen öffentl. Orten, ob durch Schulversäumnisse, namentlich vor und nach den Ferien, Nachteile für die Lösung der Aufgabe der Schule erwachsen sind, und welches der Erfolg der dagegen ergriffenen Zuchtmittel gewesen ist."¹

Auch die westfälischen Gymnasiallehrer erhielten 1863 und 1868 genaue Anweisungen über die religiöse Erziehung der ihnen anvertrauten Schüler, deren Beaufsichtigung sich auch auf das außerschulische Leben erstrecken soll, denn der Lehrer ist überall Erzieher und gleichzeitig wegen dieser Rolle auch Kirchenvertreter mit dem Ziel, die vaterländische Gesinnung bei seinen Schülern zu entwickeln.

"5. die Aufmerksamkeit des Ordinarius auf seine Schüler erstreckt sich auch über den Kreis der Schule hinaus. Insbesondere wird ihm die Aufsicht auf die religiöse Führung und den Kirchenbesuch der Schüler empfohlen. Ferner liegt ihm die Verpflichtung ob, sich auch in ihren Privatbeschäftigungen Kunde zu verschaffen, besonders aber diejenigen Schüler, deren Eltern nicht am Ort wohnen und die auch nicht Pensionäre eines der übrigen Lehrer sind, von Zeit zu Zeit in ihren Wohnungen zu besuchen, sich von ihrem Fleiß und ihrer sittl. Lebensweise zu überzeugen und, sollte er wahrnehmen, daß sie in ungünstigen oder gar gefährlichen

1) "Circular-Verfügung des Königlichen Provinzial-Schul-Collegiums zu Berlin vom 6. August 1863", abgedruckt in: Ludwig Wiese, Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, a.a.O., S. 206-208, hier S. 207.

Verhältnissen leben, hiervon sogleich ihren nächsten Angehörigen, sowie dem Dir. Kenntnis zu geben."¹

"3. Der Lehrer ist überall zugleich Jugend-
erzieher und nimmt hierdurch auch an der
Aufgabe der Kirche Teil. Es ist daher seine
Pflicht, die Zwecke des Staates und der
Kirche durch sein gesamtes Verhalten, durch
Lehre und Leben, in seinem Kreise nach
Kräften zu fördern. Er muß sich überall, in
und außer seinem Amt, der Achtung, des An-
sehens und des Vertrauens, die sein Beruf
in staatlicher und kirchlicher Beziehung
erfordert, würdig zeigen und durch wissen-
schaftl. Streben, sittlichen Ernst, vater-
ländische Gesinnungstreue, in seinen ganzen
Denken und Sein als ein Vorbild und Muster
wahrhafter Bildung sich bewähren."²

Diese Vorschriften sind eigentlich keine neuen,
sind sie doch bereits fast gleichlautend z.B. in
dem Rescript von 1827 gegeben worden.³ Aber die
Revolution von 1848 hatte gezeigt, daß die staat-
licherseits vorgegebenen Erziehungsziele und die
strenge Schuldisziplin eben nicht jenen unbeding-
ten Gehorsam sichern konnten, den der Staat von
den Gymnasiasten als künftigen Staatsdienern er-
wartete. So haben sich in den amtlichen Verfügun-
gen wieder stärker politische als pädagogische
Erwägungen niedergeschlagen, wenngleich in Para-
graphen zur Strafhandhabung deutlich erzieheri-
sche Aspekte philanthropistischer Art berücksich-
tigt werden, die darauf abzielen, die gängige

1) "Instruction vom 23. October 1863 an die Klas-
senordinarien", angeordnet vom PSK Münster,
abgedruckt in: ebd., S. 246 f., hier S. 247.

2) "Instruction vom 15. Januar 1868 an die Leh-
rer", angeordnet vom PSK Münster, abgedruckt
in: ebd., S. 248-250, hier S. 248.

3) Vgl. "Instruction für die Classen-Ordinarien
an höheren Schulen in Westphalen vom 2. Januar
1827", a.a.O., vgl. Kap. 3.2.3.2.2.

harte Strafpraxis zu mildern und statt körperlicher Züchtigung Ermahnungen durch die Lehrer zu verwenden:

"23. Wenn trotz aller Sorgfalt des Lehrers Nachlässigkeiten und Vergehen der Schüler vorkommen, so muß Tadel und Strafe eintreten. Richtig tadeln und strafen ist eine Kunst. Diese Kunst versteht derjenige nicht, der durch rauhen und barschen Ton in Schrecken setzt, durch kaltes und herrisches Wesen entfremdet, durch Spott und Hohn kränkt, durch Schimpfwörter und Schimpfreden sich selbst vor seinen Schülern erniedrigt. Der beste Pädagog (sic!) ist derjenige, der durch die gelindesten Strafmittel, durch einen Blick, einen Wink, ein Wort, eine kurze Erinnerung zur Reue und Besserung zurückzuführen versteht. Sind eigentliche Strafen erforderlich, so hat der Lehrer nach den Bestimmungen der Disziplinarordnung, resp. der Lehrerconferenz und des Dir. zu verfahren. Wer die häufigsten und strengsten Strafen verhängt, wird selten als ein guter Lehrer gelten können."¹

Damit schiebt der Staat die Verantwortung für die richtige Handhabung der Strafen dem Lehrer zu, der im Falle des Mißlingens von der staatlichen Schüлераufsicht zur Rechenschaft gezogen werden konnte. Die staatspolitische Funktion der Strafe wird damit in ein pädagogisches und persönliches Problem des Lehrers umformuliert. Dabei werden pädagogische Argumente als Legitimation für die Machtpolitik des preußischen Obrigkeitsstaates in Anspruch genommen und so das instrumentelle Verhältnis von Pädagogik und Politik aus der Zeit der Wöllnerschen Religionsedikte wiederbelebt.

1) § 23 der "Instruction vom 15. Januar 1868 an die Lehrer", a.a.O., Vgl. dagegen § 13 der "Dienst-Instruction für die Directoren der Gymnasien der Provinz Westphalen vom 2. Januar 1827 nebst Beilage", a.a.O.,

3.2.4.2. Die Förderung der religiösen Erziehung
- Thema der westfälischen Direktorenkon-
ferenzen

Elfte Konferenz (1851)

Drei Jahre nach der Revolution fand wieder eine Konferenz der Gymnasialdirektoren statt. Suffrian referierte über die seit der letzten Konferenz (1844-1851) der Gymnasien verwiesenen Schüler und stellte "wohl unzweifelhaft als Folge der Ereignisse des Frühjahrs 1848, eine auffallende Zunahme in der Anzahl der nöthig gewordenen Wegweisungen"¹ fest. Um das Doppelte hatte sich die Zahl der entfernten Schüler vermehrt², deren Hauptvergehen zu 50 % aus "Völlereisünden" wie Wirtshausbesuche, Trunkenheit mit nächtlichem Straßenlärm, Schlägereien und Zechgelagen bestanden.³ Die Direktoren hatten also hart durchgegriffen, um die Unruhen und das unmoralische Verhalten der Schüler in den Griff zu bekommen. Zur Erklärung der erheblich angestiegenen Verweise wurden folgende Gründe angeführt:

-
- 1) Protokoll der elften Versammlung der Directoren der westfälischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Verhandelt zu Soest am 9., 10., 11. und 12. Dezember 1851, S. 52.
 - 2) Vgl. ebd.
 - 3) Auf die einzelnen Zahlen wird aus Übersichtsgründen hier nicht mehr eingegangen.

- a) schlechte Beaufsichtigung der Schüler durch die Eltern
- b) schlechter Einfluß durch bereits verdorbene auswärtige Schüler
- c) mißverstandene Stellen der klassischen Schriften, die zur Genußsucht (Tabakrauchen, Trinken) anregen (Ein Vorwurf, der auch von reaktionärer Seite den Gymnasien gemacht wurde, dessen Lehrplan neuhumanistisch beeinflußt war.)
- d) mangelhafte Erteilung des Religionsunterrichtes.¹

Folglich herrschte seit 1845 ein anderer Geist in den Gymnasien, der mit zwei Schlagworten charakterisiert wurde: "Genußsucht und Emancipations-sucht".² Zur Verbesserung dieses Mißstandes beschlossen die Gymnasialdirektoren als staats-tragende Beamte in Übereinstimmung mit der staatlichen reaktionären Politik, daß "durch den Unterricht auf das Gemüth der Schüler einzuwirken"³ sei.

Die allgemeine Bildung neuhumanistischer Prägung, die auf eine Höherentwicklung des Einzelnen wie der Menschheit insgesamt abzielte, wird auf eine religiöse Gemüts- und Willensschulung reduziert, die den Intellekt in die staatlich genehmen Grenzen weisen soll.

1) Vgl. Protokoll der elften Versammlung der Directoren der westfälischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen, a.a.O., S. 53 f.
2) Vgl. ebd., S. 54.
3) Ebd.

"Ein Lehrer, welcher die Unterrichtsgegenstände zu Objecten der alleinigen Verstandesthätigkeit mache, wirke verderblich auf das Gemüth ein. Unter formaler Bildung werde aber häufig nichts Anderes, als intellectuelle Bildung verstanden. In dieser Beziehung sei Nachahmung der Alten zu wünschen, die niemals aus dem Menschen ein Abstractum von Intelligenz gemacht hätten, sondern überall als volle, jedoch bestimmten Gesellschaften angehörige Menschen selbst aufgetreten seien und Andere als solche behandelt hätten. Wenn so die nicht nur in der Religionslehre, sondern auch in den übrigen Lehrgegenständen, namentlich in den alten Sprachen und classischen Schriftwerken liegenden Bildungselemente für Herz und Willen beim Unterricht nicht ausgeschieden, sondern benutzt würden, um den Schülern eine humane, patriotische und christliche Gesinnung beizubringen: so würde wohl am sichersten den mit Verweisung zu bestrafenden Ausschweifungen und Vergehen gesteuert werden. Außerdem sei wohl besonders wirksam die Erweisung väterlichen Wohlwollens von Seiten des Lehrers, welches bei den Schülern Vertrauen und Folgsamkeit erzeuge."¹

Zur Hebung des sittlichen Zustandes der Schüler beschloß man die Förderung von "musikalischen und Sangvereinen"², um die politisch sensibilisierten Schüler auf andere Formen des geselligen Umgangs abzulenken als es politische Versammlungen und Wirtshausbesuche waren. Dabei ist vor allem die Verknüpfung von revolutionären Umtrieben mit einem unmoralischen Lebenswandel bemerkenswert. Hinter dieser Verknüpfung steht letztlich das Leitbild der bescheidenen und staatstreuen

1) Vgl. Protokoll der elften Versammlung der Directoren der westfälischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen, a.a.O., S. 54.

2) Ebd.

Beamten - ein Beispiel dafür, wie sehr sich Politik und Moral zu einer Angelegenheit des Staates entwickelt hatten.¹

Diese waren auch Thema der Entlassungsrede der Coesfelder Abiturientia von 1848, die vom Direktor gehalten wurde. Er gab den Abiturienten im Revolutionsjahr das pietistische "ora et labora"² mit auf ihren Lebensweg. Denn der Spruch mahnt, "mittelbar zum G l a u b e n , dem Fundamente und der Wurzel aller Sittlichkeit und zur G o t t e s f u r c h t , die da aller Weisheit Anfang ist."³ "Genusssucht und Ueppigkeit"⁴ sind nach Meinung Schlüters wie der Direktorenkonferenz, deren Mitglied er ist, die Einflüsse "des bösen Zeitgeistes"⁵, zu dessen Überwindung, das Beten und Arbeiten helfe. "In der b e t e n - d e n Seele ... wohnt die D e m u t h ... statt der Anmaßung ... denn wo D e m u t h ist, da ist auch Gehorsam."⁶ Geregelte Arbeit

-
- 1) Der Versuch, die religiöse Gesinnung der Schüler zu fördern, ist auch an anderen preußischen Gymnasien um 1850 gemacht worden, vgl. Franz Idzikowski, Die Schul-Disciplin als Erziehungsmittel. Ein pädagogischer Versuch, in: Jahresbericht des Königlichen katholischen Gymnasiums zu Breslau 1850/51, S. 1-24, vgl. Lomnitzer, Beiträge zur Schulerziehung, in: Programm des Königlichen Gymnasiums zu Bromberg 1854/55, S. 1-19.
 - 2) Schlüter, Rede zur feierlichen Entlassung der Abiturienten. Gehalten am 30. August 1848, in: 21. Jahresbericht über das Königliche Gymnasium zu Coesfeld 1848/49, S. 1-9, hier S. 2.
 - 3) Ebd.
 - 4) Ebd., S. 3.
 - 5) Ebd.
 - 6) Ebd., S. 6.

verhütet die verderbliche "Herrschaft der Geisteskraft".¹

Eindringlich legte der Direktor den 14 Abiturienten - in der Absicht, das politische System zu stützen - nahe, sich mit Hilfe des Wahlspruchs "ora et labora" nicht von den Verirrungen des Zeitgeistes anstecken zu lassen. Dabei zeigt die Kritik an der verderblichen Herrschaft der Geisteskraft nicht nur den Rückfall hinter die Aufklärung und ihren Begriff der menschlichen Vernunftnatur an. Es wird hier vielmehr gleichzeitig auch deutlich, wie man unter dem Druck der politischen Verhältnisse den wissenschaftlichen Charakter des gymnasialen Unterrichts zugunsten religiöser Erbauung aufgab. Staatsfeindliches politisches Verhalten wird hier auf moralisches Versagen zurückgeführt, wobei daraus der Schluß gezogen wird, daß religiöse Erziehung zur moralischen Besserung und damit auch zum staatskonformen politischen Verhalten führt.

12. Konferenz (1854)

Allein im Schuljahr 1851/52 war die Zahl der Verweise und Ausschlüsse mit 44 Vorfällen doppelt so hoch wie in normalen Jahren vor und nach 1848. 1851/52 stieg die Zahl der Ausgewiesenen auf eine Höhe, "auf welche sie plötzlich und wohl ohne Zweifel mit in Folge der Frühjahrsergebnisse von 1848 im J. 1847/8 gestiegen war."² 1852/53

-
- 1) Schlüter, Rede zur feierlichen Entlassung der Abiturienten. Gehalten am 30. August 1848, a.a.O., S. 8.
 - 2) Protokoll der zwölften Versammlung der Direktoren der westfälischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Verhandelt zu Soest den 4., 5., 6. und 7. Dezember 1854, S. 36.

waren nur noch 29, 1853/54 nur 1853/54 nur 20
Ausweisungen getätigt worden.¹

"Als die Ursachen der Wegweisungen werden
in den betr. Berichten namhaft gemacht:

1. Völlerei-Sünden, namentlich Wirthshaus-
besuchen, Trunkenheit mit nächtlichen
Excessen, Betheiligung an Zechen und
Trinkgelagen ... 56 Fälle = etwas über
0,60;
2. Grobe moralische Sünden, als: Unzüchtig-
keit und Schamlosigkeit in Wort und
That; Diebstahl und Betrug ... 20 Fälle
= 0,22 nahe;
3. Schüler-Vergehen, als: beharrlicher Un-
fleiß, Schul-Versäumnisse; Ungehorsam,
Frechheit, Lügen ... 17 Fälle = etwas
über 0,18.

Censur-Fälschungen, Straßenunfug, Ent-
laufen, Tabackkrauchen ... kommen zwar auch
diesmal vor, aber nicht vereinzelt, sondern
mit anderen Vergehen verbunden, so nament-
lich Censur-Fälschungen mit Unfleiß und
Schulversäumnissen, Entlaufen mit Dieb-
stahl, Straßenunfug mit Trunksucht und
Wirthshausbesuchen ..., wie dann überhaupt
mit Letzterem Tabackkrauchen, Faulheit,
Frechheit und Lügen in der Regel gleich-
falls verbunden sich finden."²

Hauptsächlich Primaner waren von der Ausweisung
betroffen, die sich gerne schon während der
Schulzeit an studentischen Verhaltensweisen
orientierten.

An die statistischen Mittheilungen anknüpfend
hielt man daran fest, der Austausch von Schüler-
verweisen weiterzuführen, einmal um die Kontrolle
über auffällig gewordene Schüler zu behalten, zum
anderen um "dadurch auf eine immer gleichmäßigere
Handhabung der Schulzucht in den verschiedenen
Anstalten hinzuwirken."³ So wird das Gymnasium

1) Vgl. Protokoll der zwölften Versammlung der
Directoren der westfälischen Gymnasien und hö-
heren Bürgerschulen. Verhandelt zu Soest den
4., 5., 6. und 7. Dezember 1854, S. 36.

2) Ebd., S. 37.

3) Ebd., S. 39.

über die Schuldisziplin - nicht grundsätzlich anders als die Volksschule - im 19. Jahrhundert ihre Normierung und permanente Kontrolle immer mehr zu einem staatlichen Instrument der Machtpolitik, mit dem Ziel, fromme und gehorsame Staatsdiener heranzuziehen. Dabei wird gleichzeitig immer wieder - so z.B. 1854 - auf die wichtige Funktion der häuslichen Aufsicht und Erziehung hingewiesen. Wo diese Aufgabe von den Eltern nicht genügend wahrgenommen wird, muß der Lehrer diese Lücke im Sozialisationsprozeß mit den Mitteln der Schule schließen. Dieses galt besonders für die auswärtigen Schülern, die ein ständiges Problem bedeuteten.¹

13. Konferenz (1857)

Bevor in der 13. Versammlung über die zwischen 1854 und 1857 entfernten Schüler referiert wurde, gab der Vortragende zu bedenken, daß "die Zahl der schlimmen und verderbten Subjecte in den Schulen ... in früherer Zeit nicht geringer gewesen"² sei als 1857.

Außerdem beklagte man wieder, "daß die häusliche Zucht schlaffer geworden sei und den Gelüsten zu verführten Genüssen gar zu sehr Vorschub leistete."³ Scheinbar hatten Eltern die Vorschriften der Disziplinarordnung von 1833 nicht sonderlich ernst genommen,

-
- 1) Protokoll der zwölften Versammlung der Directoren der westfälischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Verhandelt zu Soest den 4., 5., 6. und 7. Dezember 1854, S. 40.
 - 2) Protokoll der dreizehnten Versammlung der Directoren der westfälischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Verhandelt zu Soest den 15., 16., 17., 18. Juni 1857, S. 13.
 - 3) Ebd., S. 15.

"für desto wichtiger und nothwendiger aber erachtete es der Vorsitzende, mit aller Energie darauf hinzuwirken, daß die Schüler an unbedingten Gehorsam gegen die Schulordnung und den dieselbe handhabenden Lehrer gewöhnt würden, und zwar nicht an Gehorsam aus knechtischer Furcht, sondern aus Pietät und aus Ehrfurcht vor der Auctorität, durch die allein der noch unreife Knabe und Jüngling zu künftiger fruchtbringender Betheiligung an dem Leben in Staat und Kirche erzogen werden könne."¹

Die Verinnerlichung der Autorität ist hier wichtiger als die äußere Kontrolle der Schüler, denn internalisierte Normen sind wirksamer als scheinbar äußeres Wohlverhalten.

1856 war vom PSK Münster eine neue Dienstinstruction für Direktoren erlassen worden², die eine verstärkte religiöse Erziehung der Schüler verlangte.³ Ausführlich wurde daher ein Jahr später in der Versammlung über die Frage referiert und diskutiert, wie die religiöse Erziehung der Schüler zu fördern sei.⁴ Erler hat dieses umfangreiche Referat von dem münsterischen Direktor Schultz folgendermaßen zusammengefaßt:

-
- 1) Protokoll der dreizehnten Versammlung der Direktoren der westfälischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Verhandelt zu Soest den 15., 16., 17., 18. Juni 1857, S. 15.
 - 2) Man kann davon ausgehen, daß das PSK die Instruction auf der Basis der eingegangenen Ausführungen von den Gymnasien zur gestellten Frage "Welche Mittel stehen der Schule zu Gebote, die Erziehung ihrer Zöglinge zu fördern und zu leiten?", formuliert hat. Die einzelnen Konferenzen wurden langfristig vorbereitet. (Zum Verfahren vgl. Kap. 3.3.3.1.)
 - 3) Vgl. "Dienstinstruction für die Direktoren der Provinz Westfalen vom 26. Juli 1856", a.a.O.
 - 4) Vgl. Dir. Schultz, Ueber die den Schulen zu Gebote stehenden Mittel, die Erziehung ihrer Zöglinge zu fördern und zu leiten, in: Protokoll der dreizehnten Versammlung der Direktoren der westfälischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. a.a.O., S. 53-70.

"Ref. stellt die religiöse Seite der Erziehung als die bedeutsamste hin; dagegen hält er als Grundsatz fest, daß bei jedem gemeinsamen Gottesdienste der Schule, bei jeder gemeinschaftlichen Feier der Sakramente sich alle Schüler ausnahmslos und, soweit es möglich ist, auch alle Lehrer betheiligen. Wen Gewissensbedenken abhielten, der eigne sich eben nicht zum Lehrer. Daher bekämpft Ref. auch sehr die Ansicht derer, welche jede Controle dabei ausgeschlossen wissen wollten, welche daher nicht verlangten, daß die Schüler in der Rangordnung dabeisitzen u. s. w. Jeden Morgen habe, wenn nicht eine Morgenandacht vorangegangen, der Lehrer den Unterricht mit einem kurzen, auf die Tagesarbeit bezüglichen Gebete zu beginnen. Er spricht auch von andern Schulfestlichkeiten. -"¹

Das Erziehungsziel einer religiösen Gesinnung der Schüler soll durch die Einübung von Ritualen gefördert werden. Die Befolgung einer Sitzrangordnung, die auch die Lehrer einschließt, soll dazu verhelfen, die Autorität der Religion zu verinnerlichen.

"Daneben sei die Hauptsache die Selbstdisziplin, welche die Lehrer an sich üben, daß sie mit Pflichttreue, mit Leidenschaftslosigkeit ihren Schülern vorangingen und das Ehrgefühl der Schüler zu achten bemüht wären. Denn neben einer möglichst vollkommenen Organisation der Schule sei die möglichst vollkommene Sittlichkeit des Dirigenten und der Lehrer das wichtigste; die Einzelmittel der Erziehung seien dann leicht sich von selbst ergebende Nebendinge; die Quelle aller Segnungen der Erziehung sei der Lehrer selbst."²

1) W. Erler, Die Direktoren-Conferenzen des preussischen Staates, a.a.O., 1876, S. 191.

2) Ebd.

Nicht nur die Erziehungsmittel, sondern die Selbstdisziplin des Lehrers ist ein wichtiges Moment der Schuldisziplin.

"Alle Erziehung habe ihre Wurzel in der Gewöhnung; diese Gewöhnung habe die Schule zu erzielen durch Beispiel und Uebung, dann durch Vorschrift und Lehre; daher sei auf die Durchführung der bestehenden Disziplinarordnung pünktlich und streng zu halten."¹

Durch unmerkliche Gewöhnung sollen die Kinder also an das preußische Prinzip der Unterordnung gewöhnt werden. Außerschulische Maßnahmen haben das Ziel, den Einflußbereich des Gymnasiums zu vergrößern:

"Man empfehle Besuche der Schüler, gemeinsame Spaziergänge mit ihnen, Verkehr der Lehrer mit den Eltern und Wirthen. In größeren Städten sei dies freilich ebenso bedenklich als schwierig, ja unausführbar. Doch solle der Direktor ein Verzeichnis aller Pensionshalter bereit halten, und sich ab und zu von den Wohnungen überzeugen, um danach empfehlen zu können."²

Im folgenden wird ein pädagogischerer Ton angeschlagen, der Verzeihen vor Strafen setzt:

"Ref. ist sehr für Prämien, für Nummern der Censuren u. a. Ein wichtiges Erziehungsmittel seien die Strafen. Der Lehrer und Erzieher müsse vor allen Dingen die Kunst des Tadels und der Strafe verstehen; durch Verzeihen werde aber oft mehr erreicht, als durch Strafe."³

-
- 1) W. Erler, Die Direktoren-Conferenzen des preussischen Staates, a.a.O., 1876, S. 191 f.
 - 2) Ebd., S. 193.
 - 3) Ebd.

Wieder wird die mangelnde Aufsicht des Elternhauses über die Schüler beklagt. Im Konfliktfall zwischen Schule und Familie fordert die Schule das Recht der Priorität ein, auf familiäre Verhältnisse einwirken zu können.

"Betreffs der Abgrenzung der Rechte von Schule und Haus sagt Ref.: 'Mit sachlicher Gültigkeit das Maß der Schulrechte in Bezug auf das häusliche Leben der Schüler und im Gegensatz zur Familie festzustellen, halte ich weder für möglich, noch für nützlich; es ist etwas Irrationales dabei. Im Falle eines Konfliktes die Einmüthigkeit beider Erziehungsfaktoren zu erzielen, wird bei der Ungleichheit und Vielgestaltigkeit des Familienlebens durchaus Aufgabe der Schule und der Lehrer sein müssen.' -

In der Discussion bespricht man zuerst die allgemeine Theilnahme der Lehrer am Gottesdienste. Man einigte sich in der Anerkennung, daß auf freiwillige Theilnahme der Lehrer, wenn auch nicht jedesmal aller, mit dem nöthigen Ernste hinzuwirken und dazu eine gewisse Verabredung wünschenswerth sei. Die katholischen Schüler seien zu regelmäßiger Theilnahme am Gymnasialgottesdienste anzuhalten und mehrmals im Jahre, etwa in sechswöchentlichen Zwischenräumen zu gemeinsamer Beichte und Communion aufzufordern, doch sei bei aller Ueberwachung des Kirchenbesuches die Heiligkeit der Sache nicht außer Acht zu lassen; das Beichten sei mittelst der Beichtzettel zu controliren, eine etwaige Bestrafung aber nur im Einverständniß mit dem Religionslehrer vorzunehmen u. s. w. Gegen diese Vorschläge werden mehrfache Bedenken geltend gemacht. - An den evangelischen Anstalten sollen überall täglich gemeinsame Morgenandachten abgehalten werden, an denen aber infolge der Bestimmung des Bischofs von Paderborn die Katholiken nicht theilnehmen dürfen. (!) Regelmäßiger Kirchenbesuch, ebenso gemeinsame Abendmahlsfeiern seien zu erstreben, aber nicht zu erzwingen: zudem seien die lokalen Verhältnisse sehr verschieden. Uebelstände des Confirmandenunterrichts kommen zur

Sprache; womöglich sollten die Gymnasiasten von den andern Confirmanden getrennt werden."¹

Die Direktoren befürworteten also fraglos die politisch motivierte Dominanz religiöser Erziehungsziele, die den Gymnasien vom Staat aus Furcht vor revolutionären Umwälzungen verordnet werden und die durch gemeinsames Gebet, Gottesdienst und den Religionsunterricht erreicht werden sollen. "Die Erziehungsaufgabe der Schule ist demnach, die Zöglinge zu christlich gesinnten Staatsbürgern zu bilden. ... Er empfängt dadurch schon jetzt ein vorbildliches Bewußtsein seiner dereinstigen Stellung im öffentlichen Leben, in Haus, Staat und Kirche."² Interessant ist dabei, daß Prämien und Belohnungen als pädagogisches Hilfsmittel anerkannt werden, die dem aufklärerischen Gedankengut des Philanthropinismus entstammen. Man benutzte also die Erziehungsmittel der Aufklärungspädagogik, um sie für ganz andere Zwecke zu gebrauchen: statt zur individuelleren Leistungssteigerung nämlich zur religiösen Anpassung an die bestehende Gesetzesordnung. Das wird allein auch daran deutlich, daß die Zuweisung des Sitzplatzes nach Maßgabe der Leistung des Schülers als positiv angesehen wird, was z.B. bei Campe nicht der Fall war, weil es das überkommene hierarchische Denken verfestigte. Anders als in der

-
- 1) W. Erler, Die Direktoren-Conferenzen des preussischen Staates, a.a.O., 1876, S. 193.
 - 2) Referat des Prof. Dr. Stern über die vom königlichen Provinzialschulkollegium gestellte Frage "Welche Mittel stehen der Schule zu Gebote, die Erziehung ihrer Zöglinge zu fördern und zu leiten?", vorgetragen in der Lehrerkonferenz vom 22.11.1856, in: StAMS Staatliches Gymnasium Hamm Nr. 28, S. 9.

Holzmindener Schulordnung von 1787¹ heißt es im Versammlungsprotokoll, daß das "Streben nach Auszeichnung durch Leistungen im Guten sei gar zu sehr in unserer Schuljugend erkaltet; es müsse wieder geweckt werden, und man habe dabei das Anregen eines schädlichen Ehrgeizes nicht so leicht zu fürchten."² Von der "Kunst des Tadels und der Strafe"³ ist die Rede, eine Wendung, die 1868 wörtlich (!) in der Instruktion für Gymnasiallehrer wieder auftaucht⁴ - ein Hinweis auf die enge Zusammenarbeit zwischen der westfälischen Direktorenkonferenz und dem PSK Münster.

Durch eine religiöse Erziehung im Gymnasium wollte man dem unmoralischen Verhalten der Schüler begegnen, das immer wieder exemplarisch am Wirtshausbesuch festgemacht wurde. In einem Brief der Regierung an das PSK Münster wurde der Erlaß des Oberpräsidenten von 1824⁶ zwar bestätigt, zugleich aber auch auf die schwierige Handhabung der Kontrolle der Wirte, welche die Schüler als Gäste zulassen, hingewiesen.

"Dem Königlichen Provinzial Schul-Collegium erschien uns auf das gefällige Schreiben vom 19. Dezember des Jahres Nr. 4537 ganz ergebenst zu erwiedern wie wir bei näherer Erwägung beantragen müssen, die gewünschte polizeiliche Straf-Verordnung in Bezug auf

-
- 1) Vgl. Kap. 3.1.2.5.
 - 2) Protokoll der dreizehnten Versammlung der Directoren der westfälischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. S. 63.
 - 3) Ebd.
 - 4) Vgl. § 23 der "Instruction vom 15. Januar 1868 an die Lehrer", a.a.O.
 - 5) Vgl. "Bekanntmachung des Königl. Ober-Präsidiums vom 22. März 1824", a.a.O., S. 224.

die Amtsblatt-Bekanntmachung des Königl. Oberpräsidiums hieselbst vom 22. März 1824 zu erlassen, weil die Unterweisung der Schüler auch hinsichtlich ihres Auftretens in Publicum zunächst wohl diese der Schul-Disziplin ist und mehrseitig Anstoß darüber gefunden werden müßte, zur Handhabung der Schul-Disziplin, die Mittheilung polizeilicher Maßregeln in Anspruch genommen zu sehen solange die unumgängliche Nothwendigkeit dazu hervorgetreten ist. ...

Endlich erscheint uns die Bestimmung in der Amtsblattbekanntmachung der königlichen Ober-Präsidien vom 27. März 1840.

Die Wirte mit der Entschuldigung, daß ihnen die bei ihnen erhebenden Personen nicht bekannt gewesen, nicht gehört werden sollen, selbst zu weit zu führen, da schon in einer größeren Stadt wie Münster, die Voraussetzung, daß jeder Wirt imstande sei, ohne nur die bei ihm anwesenden Gäste belästigen erforschen und über deren Mund jeden Augenblick genügende Auskunft zu erhalten, wohl nicht zutreffend ist.

Nach den bisher von uns gemachten Erfahrungen glauben wir, daß es vorläufig genügt, wenn die Polizei-Behörden an den Orten, wo sich Schüler-Unterrichts-Anstalten befinden, angreifen würden, in den Fällen, wo Schülern den Verboten des Besuches der Wirtshäuser zuwider handeln, zunächst der betreffenden Schulbehörde zur Anwendung der zulässigen Disziplins-Maßregeln davon Anzeige zu machen, zugleich aber auch an den betreffenden Wirt unter besonderer Androhung eine Polizei-Strafe bzw. Entziehung der Konsektion in Wiederholungsfällen eine spezielle Warnung ergehen zu lassen. Diesem Verfahren werden wir aus dem vergangenen Rücksichten den Vorzug von der gewünschten Strafanordnung geben und stellen nur in Erwägung von denselben Abstand zu nehmen."¹

1) Brief von der Regierung (Abteilung des Innern) Münster an das PSK Münster vom 17. Februar 1857, in: "Maßnahmen zur Wahrung der Disziplin auf den höheren Lehranstalten", StAMS Nr. 1733 I (1824-1881).

14. Konferenz (1860)

Auch in den Jahren 1857 bis 1860 wurde in 40 % der Fälle die Verweisung mit unerlaubtem Wirtshausbesuch begründet. Um solche Bereiche verhindern zu können, forderten die Direktoren von Seiten der Polizeibehörden mehr Unterstützung, weil doch

"den Wirthen bei namhafter Geldstrafe und event. Entziehung der Concession untersagt sei, Gymnasiasten den Zutritt in ihren Lokalen zu gestatten, und dabei auch die Ausrede, Gymnasiasten als solche nicht erkannt zu haben, nicht entschuldige. Dagegen wurde von dem Herrn Präsidenten von Holzbrink erinnert, daß eine Bestrafung der Wirthe die Polizeibehörde nicht ohne Weiteres zur Ausführung bringen könne, dieselbe vielmehr bei Provocation der Beschuldigten auf rechtliches Gehör von dem Urtheile des Polizeirichters abhänge, und die Entziehung der Concession auszusprechen nur die Königl. Regierungen befugt seien. Es komme also wesentlich darauf an, ob Seitens der Polizeirichter, bezüglich der Königl. Regierungen mit Strenge oder mit Nachsicht verfahren werde: übrigens werde einer Erfüllung des Wunsches, daß die betreffenden Polizeiverbote zu Anfang jedes Schuljahres den Wirthen von Neuem in Erinnerung gebracht würden, Nichts entgegenstehen."¹

-
- 1) Protokoll der vierzehnten Versammlung der Direktoren der westfälischen Gymnasien und Realschulen. Verhandelt zu Soest am 18., 19., 20., 21., 22. Juni 1860, S. 22.

15. Konferenz (1863)

Mit dem Anstieg der Schülerzahlen auf den Gymnasien infolge des steigenden Bedarfs an Führungskräften in Wirtschaft, Handel und Verwaltung verschärfte sich auch das Disziplinproblem. So weisen die Direktoren 1863 darauf hin, daß sich mit steigenden Schülerzahlen auch die Gruppe "der nach Charakter und Führung für dieselben weniger geeigneten Schüler vermehrt habe."¹ Zur Bekämpfung der Völlerei, der Renitenz gegen Gesetz und Ordnung² müssen verderbliche "Elemente"³ der Schule verwiesen werden, damit die Jugend zu Wissenschaftlichkeit und christlicher Sitte erzogen werden könne.⁴ Hier wird neben der Religion auch der Wissenschaftlichkeitsanspruch des Gymnasiums herausgestellt. Die gymnasialen Pädagogen gehen also davon aus, daß "verdorbene" Schüler nicht zu bessern sind. Sie werden ausgesondert, weil sie sich als unbelehrbar erwiesen haben. Eine solche wenig pädagogische Einstellung verweist auf den Auslese- und Elitecharakter der gymnasialen Bildungsanstalten. Es entsteht der Eindruck, als hätten die Direktoren seinerzeit ein recht düsteres Bild von der Jugend besessen, das stark an Francke erinnert, der von der tief verwurzelten

1) Protokoll der fünfzehnten Versammlung der Direktoren der westfälischen Gymnasien und Realschulen. Verhandelt zu Soest am 13., 14., 15., 16., 17. October 1863, S. 33.

2) Vgl. ebd.

3) Ebd.

4) Vgl. ebd.

Unart des Kindes schrieb, das von Natur aus boshaft sei.^{1/2}

3.2.5. Die Schuldisziplin bis zum Ende des wilhelminischen Kaiserreiches (1871-1918)

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts verschärfte sich zunehmend das Problem der Schülerdisziplinierung. Doch die nach der Reichsgründung schnell fortschreitende Industrialisierung machte eine qualifizierte Schulausbildung für breitere Bevölkerungsschichten notwendig. Infolgedessen wurde das Gymnasium vermehrt von Schülern be-

1) Vgl. Kap. 3.1.1.1.

2) In der 16. Konferenz (1867) wurde eine Beschwerde besprochen, mit der ein Vater die Entfernung seines Sohnes von der Schule verhindern wollte, und zwar aus dem Grund, weil jener nicht bei der Aufnahme seines Jungen schriftlich die Disziplinarordnung anerkannt hatte. Der Minister der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten erklärte daraufhin, daß die Disziplinarordnung zwar kein Gesetz, trotzdem aber anzuerkennen sei; denn diese sei "eine Zusammenstellung der allgemeinen Bedingungen, unter denen die höheren Lehranstalten die Erziehung und den Unterricht der ihnen anzuvertrauenden Kinder übernehmen. Diese Bedingungen festzustellen, ist Sache der Anstalten, beziehungsweise der ihnen vorgesetzten Behörden. Wer sich den also festgestellten Bedingungen nicht unterwerfen kann oder will, muß gerade ebenso wie derjenige, dem das festgesetzte Schulgeld zu hoch erscheint, auf die Benutzung der Anstalten verzichten und andere Wege aufsuchen, um seinen Kindern Unterricht und Erziehung nach eigenem Befinden zu verschaffen." (Protokoll der sechzehnten Versammlung der Direktoren der Westfälischen Gymnasien und Realschulen. Verhandelt zu Soest am 3., 4., 5., 6., 7. Juni 1867, S. 80.)

sucht, denen die erzieherischen Leitbilder und Bildungsansprüche der höheren Bildungsanstalten fremd waren und die deshalb mit erheblichen Anpassungsproblemen zu kämpfen hatten. Auch kam es innerhalb der bürgerlichen Oberschichten zum Konflikt über den humanistisch-altsprachlichen Charakter der Gymnasialbildung. Die modernen Funktionalisten der Wirtschaft verlangten eine stärker naturwissenschaftlich-mathematisch ausgerichtete bzw. auf die modernen Fremdsprachen konzentrierte höhere Schulbildung.¹ Der Versuch, abweichendes

-
- 1) "Seit der Reorganisation des Gymnasiums in der Reformzeit (Humboldt-Süvernsche Reform) war das Gymnasium vornehmlich auf die beamtete Elite in Staat und Kirche sowie auf höhere freiberufliche Karrieren, also auf öffentliche Dienstleistungsberufe i.w.S., ausgerichtet. Das aufstrebende Wirtschaftsbürgertum resp. die Privatindustrie hatten keine auf sie zugeschnittene höhere Bildungsanstalt. Bemühungen um eine an ihren Interessen orientierte moderne Alternative (realistischen Zuschnitts) zur altklassischen Bildung konnten bei der Vormachtstellung des Gymnasiums und der restaurativen Bildungspolitik des Vormärz mit ihrer eng bedarfsangemessenen, sozialrestriktiven Begrenzung der berechtigten höheren Bildung nicht verwirklicht werden. Die sich seit den 20er Jahren rasch ausbreitenden Realschulen suchte man zunächst auf einem mittleren Niveau zu kanalisieren. Erst der Durchbruch der großen Industrie in der zweiten Jahrhunderthälfte setzte das höhere Bildungswesen so unter Modernisierungszwang, daß dessen Differenzierung bzw. quantitativer Ausbau (bei verstärkter Einbeziehung und Forderung der erfahrungsorientierten realistischen und technischen Bildung) unter den gegebenen sozioökonomischen Bedingungen unumgänglich wurde."
(Bruno Hamann, Geschichte des Schulwesens, a.a.O., S. 121.)

politisches Verhalten der Schüler mit Hilfe religiöser Schulerziehung zu verhindern - wie sie beispielsweise in den Stiehlschen Regulativen und in den gymnasialen Disziplinarinstruktionen gefordert wurde¹ - verlor u.a. auch deshalb an Wirksamkeit, weil die Unterrichtszeit für den Religionsunterricht zugunsten der sogenannten Realienfächer verringert werden mußte.² Angesichts des politischen Bedeutungszuwachses, den die Arbeiterbewegung und die Sozialdemokratie in den 80er Jahren zu verzeichnen hatten, und nach den Sozialistengesetzen von 1878³ trat die disziplinierende Funktion der preußischen Unterrichtsverwaltung immer offener zutage. Die Schulpolitik wurde damals im wesentlichen durch zwei - nur scheinbar - widersprüchliche Strategien bestimmt. Zum einen wurde mit bildungspolitischen Schlagworten wie mit dem von der "Überfüllung" der gelehrten Berufe⁴ versucht, gegenüber dem Andrang von Schülern den elitären Charakter der Gymnasialbildung aufrechtzuerhalten. Zum anderen wurde von Kaiser Wilhelm II. auf der Schulkonferenz von 1890 höchstpersönlich eine Nationalbildung gefordert, die alle sozialen Schichten und öffentlichen Schulen zu einer gemeinsamen nationalen Gesinnungserziehung verpflichtete. Auf diese Weise sollte die politische Brisanz der Klassengegen-

1) Vgl. Kap. 3.2.4.1.

2) Vgl. "Allgemeine Bestimmungen von 1872", abgedruckt in: Berthold Michael/Heinz-Hermann Schepp (Hrsg.), Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart, a.a.O., Bd. 1, S. 394-400.

3) Vgl. Hartmut Boockmann (Mitverf.), Mitten in Europa, a.a.O., S. 300-308.

4) Vgl. Margret Kraul, Das deutsche Gymnasium 1780-1980, a.a.O., S. 100-126.

sätze in der wilhelminischen Gesellschaft entschärft werden. Dabei wurde der Schule hier ganz offen eine "ideologische Beeinflussungsfunktion"¹ zugewiesen, um das herrschende politische System gegen die sozialdemokratische Zersetzungsarbeit zu stützen.

Zur Gottesfurcht und Vaterlandsliebe sollten die Lehrer erziehen und dabei insbesondere in Fächern wie Religion und Geschichte zur ideologischen Beeinflussung greifen. Der Monarch ging sogar soweit, den Lehrern vorzuschreiben, sie sollten die Verbesserungen in den Lebensbedingungen der Arbeiter "nachweisen" und diese auf das Verdienst des preußischen Königshauses zurückführen.

"Schon längere Zeit hat Mich der Gedanke beschäftigt, die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken. In erster Linie wird die Schule durch Pflege der Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterlande die Grundlagen für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen haben. Aber Ich kann Mich der Erkenntnis nicht verschließen, daß in einer Zeit, in welcher die sozialdemokratischen Irrtümer und Entstellungen mit vermehrtem Eifer verbreitet werden, die Schule zur Förderung der Erkenntnis dessen, was wahr, was wirklich und was in der Welt möglich ist, erhöhte Anstrengungen zu machen hat. Sie muß bestrebt sein, schon der Jugend die Überzeugung zu verschaffen, daß die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in der Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen dem einzelnen und dem Ganzen gleich verderblich sind. Sie muß die neue und die neueste Zeitgeschichte mehr als

1) Herwart Kemper, Schultheorie und Schulreform, a.a.O., S. 111.

bisher in den Kreis der Unterrichtsgegenstände ziehen und nachweisen, daß die Staatsgewalt allein dem einzelnen seine Familie, seine Freiheit, seine Rechte schützen kann, und der Jugend zum Bewußtsein bringen, wie Preußens Könige bemüht gewesen sind, in fortschreitender Entwicklung die Lebensbedingungen der Arbeiter zu heben, von den gesetzlichen Reformen Friedrichs des Großen und von Aufhebung der Leibeigenschaft an bis heut. Sie muß ferner durch statistische Tatsachen nachweisen, wie wesentlich und wie konstant in diesem Jahrhundert die Lohn- und Lebensverhältnisse der arbeitenden Klassen unter diesem monarchischen Schutze sich verbessert haben."¹

Die neuen staatstragenden Aufgaben des Gymnasiums lagen in der sozialen Auslese im Sinne der gymnasialen Tradition, im Modernismus der gymnasialen Bildungsinhalte und in der schichtenübergreifenden nationalistischen Indoktrinierung.² Entsprechend diesen neuen Aufgaben wuchs die Bedeutung der Schuldisziplin an den Gymnasien.

3.2.5.1. Die staatlichen Verfügungen zur ordnungsgemäßen Handhabung der Schuldisziplin

Zwei Disziplinprobleme aus dem Schulalltag werden in den Erlassen der Regierungszeit Wilhelms II. wiederholt angesprochen: das Schülerverbindungswesen und die Überschreitung des körperlichen

1) "Allerhöchster Erlaß vom 1. Mai 1889", Wilhelm II., abgedruckt in: Adolf Beier (Hrsg.), Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. Sammlung der wichtigsten, hierauf bezüglichen Gesetze, Verordnungen, Verfügungen und Erlasse nach amtlichen Quellen, 2. gänzlich durchgearbeitete und bedeutend vermehrte Auflage, Halle 1902, , S. 220-222. hier S. 220 f.

2) Vgl. Herwart Kemper, Schultheorie und Schulreform, a.a.O., S. 106-114.

Züchtigungsrechts durch Lehrer des Gymnasiums. Vermehrt wurden auch Einflüsse sozialdemokratischen Gedankenguts auf den Schulen beanstandet.

Zur Sicherung des politischen Systems verbot § 128 des Strafgesetzbuches für das Deutsche Reich Vereine und Verbindungen, "deren Dasein, Verfassung oder Zweck vor der Staatsregierung geheimgehalten werden soll, oder in welcher gegen Unbekannte Obere ... unbedingter Gehorsam versprochen wird."¹ Bereits im Juni 1878 wurde zum Schutz gegen sozialdemokratische Tendenzen an die Circularverfügung vom 25. November 1848² erinnert, die die Teilnahme der Schüler an politischen Vereinen untersagte. Im Oktober 1878 folgte dann das Gesetz gegen die gemeingefährlichen Bestrebungen der Sozialdemokratie. Den Lehrern wurde vom Unterrichtsminister Berufsverbot angedroht, falls sie als moralisches Vorbild für ihre Schüler versagten und nicht strikt gegen politische Tendenzen vorgingen, die das politische Herrschaftssystem bedrohten. Die Regierung versuchte vor allem mit dem Hinweis auf den möglichen Verlust des so mühsam erworbenen sozialen Status die Gymnasiallehrer zu disziplinieren und sie als systemkonforme Beamte an sich zu binden.

"... Im übrigen will ich nicht unterlassen, bezüglich der Teilnahme von Schülern an politischen Vereinen überhaupt und sozialdemokratischen Vereinigungen und Versammlungen insbesondere auf die Cirkularverfügung

1) § 128 Strafgesetzbuch für das Deutsche Reich, abgedruckt in: Adolf Beier (Hrsg.), Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer, a.a.O. S. 229.

2) Vgl. Kap. 3.2.4.1.

vom 25. November 1848 ..., die noch heute in Kraft besteht, schon jetzt hinzuweisen, und deren strikte Anwendung in jedem Falle gewärtigen. Daß wegen unehrerbietiger Äußerungen von Schülern gegen Seine Majestät oder gegen Mitglieder unserer erlauchten Dynastie, abgesehen von etwaigen gesetzlichen Strafen, mit den schärfsten Mitteln der Schuldisziplin eingeschritten werden müsse, bedarf kaum einer weiteren Erinnerung. Auch hege ich zu den Lehrerkollegien das wohlbegründete Vertrauen, daß die Schule den rechten Weg zu finden wisse, um Hand in Hand mit der um das sittliche Wohl ihrer Glieder besorgten Familie solchen Umgang und solche Lektüre von der ihr anvertrauten Jugend fern zu halten, welche ebenso die Grundlagen des Staates und der Gesellschaft, wie die religiös-sittliche Lebensführung und die patriotische Gesinnung der Schüler zu gefährden geeignet sind.

Daß die Lehrer höherer Schulen, durchdrungen von dem Bewußtsein, den Schülern in ernster geistiger Arbeit, sittlicher Selbstbeherrschung und idealer Lebensauffassung als Vorbild und Beispiel voranzuleuchten zu müssen, auch in der jetzigen ernsten Zeit es an sich nicht fehlen lassen werden, davon darf ich nach den Erfahrungen der Vergangenheit mich überzeugt halten. Sollte aber wider Verhoffen ein Lehrer sich finden, der diese erste Pflicht eines Erziehers außer acht ließe und in einseitiger Selbstüberschätzung oder in niedriger Auffassung seines edlen Berufs zu erkennen gäbe, daß er die erziehliche Aufgabe der höheren Schulen nicht erfaßt habe oder absichtlich mißachte, mithin als Jugendlehrer sich ungeeignet erwiese; so ist mir davon sofort Anzeige zu machen, damit ich das Erforderliche anordnen kann.

Von vorstehendem Erlaß ist sämtlichen Lehrerkollegien der höheren Lehranstalten einschließlich der Seminarien Kenntnis zu geben."]

-
- 1) "Verfügung des Ministers für die Geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten vom 13. Juni 1878 an alle Provinzial-Schulkollegien", abgedruckt in: Adolf Beier (Hrsg.), Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer, a.a.O., S. 240 f.

Schülerverbindungen, die studentische Sitten wie Trinkgelage und Umzüge, nachahmten, wurden strengstens mit disziplinarischen Maßnahmen verfolgt (siehe Westfälische Direktorenkonferenz 1877):

"Denn als gemeinsamer Charakter der bestraften Schülerverbindungen hat sich erwiesen die Gewöhnung an einen übermäßigen Genuß geistiger Getränke, welcher, auch wenn er in Ausnahmefällen ohne Täuschung der Eltern über den Zweck der Ausgaben ermöglicht wird, jedenfalls der körperlichen Gesundheit nachteilig ist, jedes edlere geistige Interesse lähmt, ja selbst die Fähigkeit zum ernstlichen Arbeiten aufhebt. Die Unterhaltungen in den Trinkgelagen sind in manchen Fällen nachweisbar, da man sie der schriftlichen Aufzeichnung wert erachtet hat, in den Schmutz gemeiner Unsittlichkeit herabgesunken. Die Entfremdung gegen die wissenschaftlichen und sittlichen Ziele der Schule führt zu der Bemühung um alle Mittel der Täuschung in den für häusliche Arbeit gestellten Aufgaben; manche Verbindungen sichern hierzu überdies ihren Mitgliedern die Benützung ihrer Täuschungsbibliothek. Selbstverständlich ist der Erfolg solcher Täuschung nur ein vorübergehender; die längste Dauer des Aufenthaltes in den oberen Klassen, das Doppelte und Dreifache der normalen Zeit, findet sich vornehmlich bei eifrigen Verbindungsmitgliedern, die in der Erfüllung ihrer angeblichen Verbindungspflichten die Fähigkeit zum Arbeiten verloren haben."¹

1) "Verfügung des Ministers der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 29. Mai 1880 an alle Provinzial-Schulkollegien", abgedruckt in: Adolf Beier (Hrsg.), Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer, a.a.O., S. 229-234, hier S. 230.

Die Schülerverbindungen werden hier nach offizieller Sprachregelung nicht wegen der politischen Gefahr verboten, die von ihnen möglicherweise ausgeht, wie dies noch nach 1848 der Fall war, sondern der sittlichen Gefährdung der Jugendlichen wegen. Vaterländische Gesinnung und Staats- bzw. Kaisertreue werden über die Forderung nach einem anständigen Verhalten kontrolliert, deren Einlösung die Lehrer zu überwachen haben. So erhält das Gymnasium seine politische Stabilisierungsfunktion über scheinbar unpolitische Moralanforderungen vermittelt zugewiesen. Dieser Funktionszuweisung widersetzen sich Schülerverbindungen, die zur Lüge und zur Frechheit gegenüber Lehrern und zum Mogeln bei Klassen- und Abiturarbeiten aufriefen. Daher werden die Lehrer in der Verfügung angewiesen, durch ihren Unterricht (nicht ausschließlich durch den Religionsunterricht) die sittlich-religiöse Überzeugung zu festigen, "dadurch, daß der gesamte Unterricht dem jugendlichen Geiste eine Beschäftigung zu geben und ein Interesse zu wecken vermag, welches die sicherste Abwehr gegen das Versinken unter die Gewalt und Herrschaft sinnlicher Triebe ist."¹

An die Eltern wird appelliert, ihre häusliche Aufsicht ernst zu nehmen, andernfalls trifft sie die Strafe der Schule, die meistens in der Verweisung des Kindes von der Schule bestand.

1) "Verfügung des Ministers der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 29. Mai 1880 an alle Provinzial-Schulkollegien", a.a.O., S. 231.

"Die Strafen, welche die Schulen verpflichtet sind, über Teilnehmer an Verbindungen zu verhängen, treffen in gleicher oder größerer Schwere die Eltern als die Schüler selbst. Es ist zu erwarten, daß dieser Gesichtspunkt künftig ebenso, wie es bisher öfters geschehen ist, in Gesuchen um Milderung der Strafe wird zur Geltung gebracht werden, aber es kann demselben eine Berücksichtigung nicht in Aussicht gestellt werden. Den Ausschreitungen vorzubeugen, welche die Schule, wenn sie eingetreten sind, mit ihren schwersten Strafen verfolgen muß, ist Aufgabe der häuslichen Zucht der Eltern oder ihrer Stellvertreter. In die Zucht des Elternhauses selbst weiter als durch Rat, Mahnung und Warnung einzugreifen, liegt außerhalb des Rechtes und der Pflicht der Schule; und selbst bei auswärtigen Schülern ist die Schule nicht in der Lage, die unmittelbare Aufsicht über ihr häusliches Leben zu führen, sondern sie hat nur deren Wirksamkeit durch ihre Anordnungen und ihre Kontrolle zu ergänzen. Selbst die gewissenhaftesten und aufopferndsten Bemühungen der Lehrerkollegien, das Unwesen der Schülerverbindungen zu unterdrücken, werden nur teilweisen und unsicheren Erfolg haben, wenn nicht die Erwachsenen in ihrer Gesamtheit, insbesondere die Eltern der Schüler, die Personen, welchen die Aufsicht über auswärtige Schüler anvertraut ist und die Organe der Gemeindeverwaltung, durchdrungen von der Überzeugung, daß es sich um die sittliche Gesundheit der heranwachsenden Generation handelt, die Schule in ihren Bemühungen rückhaltlos unterstützen."¹

Die Schule soll gleichzeitig "Sittenpolizei" und "politisches Komissariat" sein. Um den Veranstaltungen der Schüler Einhalt zu gebieten, wurden auch die örtlichen Polizeiorgane und die Bürger selbst um Hilfe gebeten. Diese aber waren oft nicht dazu bereit, fast erwachsenen Schülern ihre

1) "Verfügung des Ministers der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 29. Mai 1880 an alle Provinzial-Schulkollegien", a.a.O., S. 233 f.

Zusammenkünfte zu verbieten. Dies galt besonders für die Wirte, die aus ihrem Geschäftsinteresse die zur Miete wohnenden wohlhabenderen auswärtigen Schülern vor den Eingriffen der Schule in das Privatleben schützten. Der Minister drohte am Abschluß der Verfügung sogar mit einer Schulschließung, falls die städtischen Behörden nicht mit an dem gemeinsamen Strang zur Verbesserung der Sitten zögen:

"Der Bestand einer höheren Schule, ohne Unterschied aus welchen Mitteln dieselbe unterhalten werden mag, ist für jede Stadt von entsprechender Größe ein in all ihre Lebensverhältnisse tief eingreifendes, wertvolles Gut; die Erhaltung desselben ist dadurch bedingt, daß die städtischen Behörden die sittliche Aufgabe der Schule würdigen und, wenn sie selbst ihre Erfüllung nicht unterstützen, doch jedenfalls nicht durch ihr Verhalten erschweren und hemmen. Sollte dessenungeachtet die betrübende Erfahrung sich wiederholen, daß städtische Behörden durch ihr Verhalten den zur Aufrechthaltung der Schulzucht, insbesondere zur Unterdrückung der verderblichen Schülerverbindungen ergriffenen Maßregeln Hindernisse in den Weg legen, anstatt deren Durchführung pflichtmäßigen und rückhaltlosen Beistand zu leihen, so würde ich in dem Bewußtsein der mir obliegenden Verantwortlichkeit für das Wohl der heranwachsenden Jugend mich genötigt sehen, als äußerstes Mittel selbst die Schließung oder Verlegung der betreffenden Schule in Erwägung zu nehmen."¹

Nicht nur Lehrer werden aufgerufen, das moralische Verhalten der Schüler im Unterricht durch Förderung einer religiösen Gesinnung zu verbessern. Auch die Öffentlichkeit soll unterstützend

1) "Verfügung des Ministers der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 29. Mai 1880 an alle Provinzial-Schulkollegien", a.a.O., S. 334.

an der Aufrechterhaltung der Ordnung mitwirken, indem sie das von der Schule angeprangerte Fehlverhalten der Schüler nicht mehr duldet, sondern zur Anzeige bringt. Im Jahre 1884 wird im Hinblick auf den Fortbestand der Schülerverbindungen an die Verfügung von 1880 erinnert¹, 1895 wurde wieder Klage über die Schülerverbindungen geführt, zumal auch ehemalige Schüler als berufstätige "alte Herren" daran teilnahmen.² Publikationen der Schülerverbindungen wie die Zeitschrift "Walhalla" wurden ebenfalls verboten.³

Bezüglich der körperlichen Züchtigung wurde 1885 nochmals vom Ministerium auf die Einhaltung eines Grundsatzes hingewiesen, der bereits im Allgemeinen Landrecht⁴ und in der Kabinettsordre vom 14. Mai 1825 vertreten worden war:⁵ "Die Schulzucht darf niemals zu Mißhandlungen ausgedehnt werden, die der Gesundheit des Kindes auch nur auf entfernte Art schädlich werden können."⁶ Denn die Strafpraxis der Schule sah ganz anders aus.

-
- 1) Vgl. "Verfügung vom 31. Mai 1884", abgedruckt in: Adolf Beier (Hrsg.), Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer, a.a.O., S. 235.
 - 2) Vgl. "Verfügung vom 26. April 1895", abgedruckt in: ebd., S. 235 f.
 - 3) Vgl. ebd., S. 237-239.
 - 4) Vgl. Kap. 3.2.1.
 - 5) Vgl. Kap. 3.2.3.2.1.
 - 6) "Mitteilung aus dem Ministerium für Geistliche, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten" von 1885, abgedruckt in: Ludwig Wiese, Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, a.a.O., Bd. 1, S. 358.

Dieses Problem trat im Elementarschulwesen deutlich zutage: Wilhelminischer Drill und Prügelpädagogik sind Stichworte des Schulalltags, die in vielen Prozessen klagender Eltern gegen den Mißbrauch der körperlichen Strafe belegt wurden.¹ Als Beispiel sei folgende Mitteilung vom Minister der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten zitiert, die die Strafpraxis ahnen läßt:

"Einige in neuerer Zeit vorgekommene Fälle von Ausschreitungen bei Bestrafung von Schulkindern geben mir jedoch Anlaß, die Aufmerksamkeit der Schulaufsichtsbehörden aufs neue auf diesen Gegenstand zu richten, damit in jeder möglichen Weise derartige Ausschreitungen verhütet werden.

Die Befugnis der Lehrer, erforderlichenfalls auch körperliche Strafen anzuwenden, soll nicht bestritten werden. Aber es wird aufs neue nachdrücklich einzuschärfen sein, daß Züchtigungen nur im äußersten Falle, wenn andre Disziplinarmittel nicht gefruchtet haben, oder bei besonders schweren Vergehungen erfolgen dürfen, und daß sie auch dann selbstverständlich niemals irgendwie in Mißhandlungen ausarten oder der Gesundheit der Kinder auch nur auf entfernte Art schädlich werden dürfen, sondern stets in maßvoller Weise auszuführen sind. Es ist weiter aufs neue ernstlich daran zu mahnen, daß, wenn auch ein dünnes Stöckchen oder eine Rute beim Züchtigen benutzt werden dürfen, die Verwendung anderer Werkzeuge, wie z.B. eines Lineals oder eines Zeigestockes, ferner das Schlagen mit Büchern, das Schlagen mit der Hand ins Gesicht oder an den Kopf, das Stoßen auf Brust oder Rücken oder andre Körperteile, das Zausen an den Haaren oder Ohren, das gewaltsame Zerren und Schütteln der Kinder und Ähnli-

1) Vgl. deren Mitteilungen und Gerichtsurteile im Centralblatt für die Gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Im Auftrage des Herrn Ministers der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten und unter Benutzung der amtlichen Quellen hrsg. von Ferdinand Stiehl, Berlin ab 1860.

ches die Lehrer straffällig macht, und daß ebenso die unbegründete, leichtfertige oder gar gewohnheitsmäßige Ausübung von Züchtigungen sowie die Anwendung körperlicher Strafen bei schwachen Leistungen, geringer Begabung oder nicht erheblichen Vergehungen der Kinder unbedingt zu ahnden ist."¹

Auch im Gymnasium war man mit körperlichen Strafen nicht zimperlich. Das zeigt folgender Erlaß des Unterrichtsministeriums:

"Mehrere Fälle von Überschreitung des Züchtigungsrechts durch Lehrer höherer Schulen unserer Provinz veranlassen uns, die amtlichen Vorschriften über körperliche Züchtigung in Erinnerung zu bringen und folgendes zu bestimmen:

Auch Schüler der drei unteren Klassen dürfen ohne Wissen des Direktors und Ordinarius körperlich nicht gezüchtigt werden. Schläge an den Kopf sind unter allen Umständen verboten. Von jeder körperlichen Züchtigung sind die Eltern oder deren Vertreter sofort in Kenntnis zu setzen.

Gleichzeitig sehen wir uns veranlaßt, den Gebrauch von Schimpfwörtern im Verkehr mit den Schülern als ungehörig und als schädigend für das Ansehen des Lehrers zu bezeichnen, und ferner zu bestimmen, daß häusliche Arbeiten zum Zweck der Strafe unter keinen Umständen aufgegeben werden dürfen.

Wir machen es den Direktoren zur Pflicht, auf genaue Befolgung dieser Weisungen zu dringen und bei schweren Verstößen gegen sie an uns zu berichten. Gegen Lehrer, die ihr Züchtigungsrecht mißbrauchen, werden wir unnachsichtlich disziplini-

1) Centralblatt für die Gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen, a.a.O., 1899, S. 508; vgl. auch ebd., 1881, S. 632 f.; 1882, S. 456 ff.; 1883, S. 314 ff.; 1884, S. 187 f.; 1888, S. 422 ff.; 1891, S. 302; 1894, S. 373 ff.; 1906, S. 709 f.)

narisch einschreiten, und wir weisen darauf hin, daß ein solcher Mißbrauch auch strafrechtliche Folgen haben kann."¹

Die Eltern setzten sich im Interesse ihrer Kinder gegen eine zu harte Strafpraxis zur Wehr, so daß damit dem Gymnasiallehrer entweder ein pädagogisches Armutszeugnis ausgestellt oder ihm eine mangelhafte Ausbildung für die Disziplinprobleme vorgeworfen werden mußte. Unter Umständen lag auch eine Überforderung des Pädagogen im schulischen Unterricht nahe, die den Lehrer zur Körperstrafe greifen ließ. Über solche Gerichtsprozesse berichteten auch die Zeitschriften der Gymnasiallehrer.² Noch 1915 rügt das PSK Münster die Anwendung von Körperstrafen:

"Bedenkliche Fälle einer ungerechtfertigten und der erziehlichen Aufgabe der höhern Schulen widerstrebenden Anwendung von Körperstrafen sind im Laufe der letzten Zeit derart häufig vorgekommen, daß wir hier für die Entwicklung des höhern Schulwesens unserer Provinz eine ernste Gefahr sehen, der mit allem Nachdruck begegnet werden muß. Wir schärfen daher zunächst die ausdrückliche Bestimmung der Dienstanweisung (...) ein, daß Schläge an den Kopf zu vermeiden, d. h. also unter allen Umständen unzulässig sind. Wenn es dann ebendort heißt, daß die körperliche Züchtigung überhaupt nur in außerordentlichen Fällen zulässig und im wesentlichen auf die untern Klassen zu beschränken sei, so betonen wir, daß eine solche Strafe eben nur "zulässig", keineswegs aber irgendwie in pädagogischer Hinsicht zu empfehlen ist. Wir wollen unsererseits keinen Zweifel darüber bestehen lassen, daß wir es als eine der vornehmsten

-
- 1) Centralblatt für die Gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, a.a.O., 1905, S. 283 f.
 - 2) Vgl. beispielsweise das Korrespondenz-Blatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand, 10. Jg., (1902), S. 243-245.

Aufgaben der Lehrerschaft ansehen, derartige Strafen aus der Erziehung an unsern höhern Schulen völlig verschwinden zu machen.

Die Erfahrung hat gezeigt, daß gerade tüchtige Lehrer auch ohne körperliche Züchtigung auszukommen wissen. Denjenigen Lehrern aber, die auf dieses Zuchtmittel nicht verzichten zu können glauben, machen wir es im Sinne der Dienstanweisung zur strengsten Pflicht, in jedem einzelnen Falle vorher oder unmittelbar nachher dem Klassenleiter und dem Direktor Mitteilung davon zu machen.

Über Mißgriffe irgendwelcher Art, also auch über jeden Fall des Schlagens an den Kopf, ist uns von den Direktoren sofort zu berichten.

Von dieser Verfügung ist sämtlichen Lehrern mit Einschluß der im Nebenamte beschäftigten Kenntnis zu geben. Auch ist ihre Verlesung in der Lehrerkonferenz von Zeit zu Zeit zu wiederholen."¹

Auf die körperliche Züchtigung ist deswegen zu verzichten, weil sie der zukünftigen sozialen Schicht des Schülers ebenso widerspricht wie dem Sozialprestige der Lehrer, der von der Öffentlichkeit als Gebildeter angesehen wurde. Zu dieser Vorstellung paßt nicht das Bild eines Prügelpädagogen.

Die oben zitierte Dienstanweisung, die die alte westfälische Direktoreninstruktion von 1856 aufhob, wurde vom Ministerium am 12. Dezember 1910 erlassen. Gleich der erste Satz der neuen Anweisung wiederholt die Erziehungsaufgabe, die Kaiser Wilhelm II. allen Schulen zugewiesen hatte. Im Gegensatz zur alten Anweisung wird nun auch

1) "Verfügung des PSK Münster vom 1. Juli 1915 an die Direktoren der höheren Lehranstalten für die männliche Jugend unsers Amtsbezirks", in: "Akten betr. Allg. Verordnungen über die Aufnahme, sittliche Leitung und Entfernung der Schüler", StAMS Staatliches Gymnasium Coesfeld Nr. 882.

selbständiges Denken gewünscht, das natürlich nicht antimonarchische Züge annehmen darf.

"Die höhere Schule hat die Aufgabe, ihre Zöglinge wissenschaftlich auszubilden und auf der Grundlage von Gottesfurcht und Vaterlandsliebe zu arbeitsfreudigen und charakterfesten Männern zu erziehen. Deshalb werden Direktor und Lehrer ihre ganze Kraft daran setzen, daß der Unterricht nicht bloß auf Aneignung eines bestimmten Wissens und Könnens hinwirke sondern auch zu selbständigem Denken und Urteilen anleite. Besonders auf der Oberstufe werden sie bei der Auswahl des Stoffes und im Lehrverfahren immer die allgemeine geistige und sittliche Bildung der Schüler im Auge behalten."¹

Neu ist auch ein Beschwerderecht des Schülers oder seiner Eltern über die verhängte Strafe. Das ist wohl als ein Versuch zu werten, sich gütlich zu einigen und Gerichtsprozesse, die für öffentliches Aufsehen sorgten, möglichst zu vermeiden. Denn die Eltern wurden zunehmend selbstbewußter gegenüber der Schule und stimmten nicht mehr fraglos allen Entscheidungen der Lehrer zu.² Dementsprechend will die Dienstanweisung mäßigend auf die Schüler einwirken:

-
- 1) "Dienstanweisung für die Direktoren und Lehrer an den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend." Vom Minister der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten an die Provinzial-Schulkollegien vom 12. Dezember 1910, abgedruckt im Centralblatt für die Gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen, a.a.O., 1910, S. 887-910, hier S. 889.
 - 2) Vgl. den Fall des Schülers Husemann, der vom Paulinum Münster ausgeschlossen wurde, weil er eine Fledermaus im Klassenschrank versteckt und bereits an seinem alten Realgymnasium Münster 600 Mark entwendet hatte. Gegen die Strafe legte der Vater Einspruch vor der Lehrerkonferenz ein, der dann später ans PSK Münster verwiesen wurde. In: "Paulinum Münster, Handhabung der Disziplin, Bd. 2 1878-1902", StAMS PSK Nr. 1175.

"Die erste Aufgabe der Schulzucht ist, durch vorbeugende Maßregeln die Schüler vor Verfehlungen zu bewahren.

Der Direktor sorgt für Einheitlichkeit in der Anwendung der Zuchtmittel und wird sich nach Möglichkeit bemühen, die Lehrer zu einem wohlabgestuften und maßvollen Gebrauche dieser Mittel zu bestimmen.

Strafen, die ein Lehrer selbständig verhängen kann, sind: Verweis unter Eintragung in das Klassenbuch (Tadel) und Arrest bis zu einer Stunde. Zweistündiger Arrest darf nur mit Zustimmung des Direktors verhängt werden.

Im allgemeinen führt der Lehrer, der einem Schüler eine Arreststrafe erteilt hat, die Aufsicht während der Dauer des Arrestes. Dies darf aber nicht in gewöhnlichen Unterrichtsstunden geschehen; auch gemeinsame Arreststunden einzurichten, ist nicht gestattet. Im übrigen regelt der Direktor die Beaufsichtigung der mit Arrest bestraften Schüler.

Kein Lehrer ist befugt, einen Schüler zu sich in die Wohnung zu bestellen.

Die Klassenkonferenz kann schriftlichen Verweis und Arrest über zwei Stunden beschließen; der Gesamtkonferenz ist vorbehalten, die Verweisung anzudrohen oder auszusprechen.

Die Strafe der Verweisung ist erst dann statthaft, wenn die gewöhnlichen Zuchtmittel der Schule versagt haben oder ein solches Vergehen vorliegt, daß beim Verbleiben des Schuldigen üble Folgen für andere Schüler oder für die Schulzucht zu befürchten wären; sie wird deshalb bei den Schülern der unteren Klassen nur in seltenen Fällen anzuwenden sein. Über die Verweisung eines Schülers von der Anstalt hat der Direktor sofort an das Provinzialschulkollegium unter Beifügung des Konferenzprotokolls zu berichten; dasselbe gilt für die Androhung der Verweisung.

Scheltworte, die das Ehrgefühl der Schüler verletzen müssen, sind zu vermeiden.

Die körperliche Züchtigung ist nur in außerordentlichen Fällen zulässig und im wesentlichen auf die unteren Klassen zu beschränken. Schläge an den Kopf sind zu vermeiden. Sollte sich ein Lehrer zu einer

körperlichen Züchtigung veranlaßt sehen, so hat er vorher oder unmittelbar nachher dem Klassenlehrer und dem Direktor Mitteilung zu machen. (...)

Glaukt ein Schüler die über ihn verhängte Strafe nicht verdient zu haben, so hat er das Recht, sich mit seiner Klage an den Direktor zu wenden. Bei diesen Beschwerden über die Maßnahmen eines Lehrers, mögen sie von den Schülern oder von den Eltern ausgehen, soll der Direktor zunächst Rücksprache mit dem Lehrer nehmen und ihm Gelegenheit geben, selbst die Strafe zu ändern, wenn es nötig erscheint. Bei Beschwerden, die an die vorgesetzte Behörde gerichtet sind, fordert der Direktor den Lehrer zur Äußerung auf und sendet diese Äußerung als Anlage seines eigenen Gutachtens an die Behörde."¹

3.2.5.2. Die Diskussion über das Verhalten der Schüler in den Westfälischen Direktorenkonferenzen

Auch die westfälischen Direktorenkonferenzen beschäftigten sich schon 1871 intensiver mit dem Strafproblem.

17. Konferenz (1871)

An den Vortrag über die seit der letzten Konferenz (1867) entfernten Schüler "knüpfte sich unter lebhafter Beteiligung aller Anwesenden in hergebrachter Weise eine eingehende Besprechung der hervorgehobenen Erscheinungen, namentlich des Hanges zur Völlerei und der auch jetzt wieder vorgekommenen, ohne Zweifel mit jenem Hange zusammenhängenden Veruntreuungen, ihrer muthmaßli-

1) "Dienstanweisung für die Direktoren und Lehrer an den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend", a.a.O., S. 898 f.

chen Ursachen und der zweckmäßigsten Art ihrer Bekämpfung."¹ Direktor Jordan referierte dann "Ueber die Schulstrafen"², die Thema der zweiten Pommerschen Direktorenkonferenz 1846 gewesen waren.³ Die Diskussionsergebnisse dieser Konferenz hatte Schrader in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre verarbeitet.⁴

Daß den Schulstrafen 1871 so viel Beachtung geschenkt wurde, hängt mit der alltäglichen Strafpraxis zusammen, die wohl nicht immer mit den pädagogischen Absichten und Vorschriften der Disziplinerordnung von 1833 übereinstimmte. In Autobiographien aus dieser Zeit heißt es:

"In der Schule wurde fürchterlich gehauen. Meine Eltern erklärten dem Direktor, daß sie mich sofort aus der Schule nehmen würden, wenn ich Schläge mit dem Stock bekäme. Trotzdem habe ich einmal einen, freilich völlig unverschuldeten Hieb bekommen. Das kam so: Der Lehrer behauptete, es hätte ein Schüler auf meiner Bank gesprochen. Da sich ein Schuldiger nicht meldete, so ließ er die ganze Bank vorne antreten und prügelte sie der Reihe nach. Als er an mich kam, sagte er die mir unvergeßlichen Worte, die ebenso dumm wie ungerecht waren: 'Was dem einen recht ist, ist dem anderen billig', und damit zog er mir einen Hieb über, der der einzige in meinem ganzen Leben geblieben ist. Was er mit dem 'Billig' wollte,

-
- 1) Protokoll der am 19. 20. 21. 22. 23. Juni 1871 in Soest gehaltenen siebenzehnten Versammlung der Direktoren der Westfälischen Gymnasien und Realschulen, S. 50.
 - 2) Vgl. ebd., S. 69-84.
 - 3) Vgl. den Inhalt des Protokolls der zweiten pommerschen Directorenkonferenz 1846, in: W. Erler, Die Direktoren-Conferenz des preussischen Staates, a.a.O., 1876, S. 202-204.
 - 4) Vgl. Wilhelm Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen, Berlin 1868, S. 87-175.

verstand ich nicht, und auch mit dem 'Recht' schien es mir nicht zu stimmen. Das ist vierundsechzig Jahre her: Ich habe ein peinlich gutes Gedächtnis für erlittenes Unrecht.'

Oder:

'Ich mußte wegen des nicht anstoßfrei wiederholten 'Beweises' für den Lehrsatz, daß Scheitelwinkel einander gleich sind, an einem frostklirrenden Wintermorgen in der stadtabseits gelegenen Wohnung unseres quartanischen Mathematiklehrers 'antreten' - eine Strafe, die er zu verhängen beliebte, obwohl sie ihn selber durch die Störung seines Frühstückes mittraf; denn er kam stets mit voll kauenden Backen auf den Flur heraus und ließ sich aufsagen, was aufzusagen war.'¹

Zum Mißbrauch von Strafarbeiten in Gymnasien wird im Preußischen Zentralblatt bereits 1867 berichtet:

"Mißbrauch in Anwendung der sogenannten Strafarbeiten.

Es kann der Aufmerksamkeit der Direction nicht entgangen sein, daß von Lehrern, denen es an Kenntniß der jugendlichen Gemüthsart oder an geistiger Autorität über die Schüler fehlt öfter als man erwarten möchte, ein verderblicher Mißbrauch mit sogenannten Strafarbeiten geübt wird; wir finden uns aber veranlaßt, auch unsererseits auf diesen Mißbrauch hinzuweisen und der Direction zu erklären, daß, indem sie demselben wehrt, sie unseres Einverständnisses sicher sein kann.

Es kann nicht in Frage kommen, daß wenn ein Schüler verständig bemessenen Aufgaben aus Trägheit oder Leichtsinn nicht genügt,

1) Zit. nach Hildegard Haubner-Moya y Jimenez, Die Schule des 19. Jahrhunderts im Spiegel der Autobiographien bedeutender Pädagogen, päd. Diss. Aachen 1986, S. 207.

er dazu gezwungen werden muß. Wenn aber häusliche Arbeiten, die nur für den Zweck aufgegeben werden dürfen, den Schüler in planmäßiger Weise in seinen Kenntnissen zu befestigen und zu fördern, ihm als Strafe für Fehler oder Vergehen auferlegt werden, zu denen die aufgegebene Arbeit in keiner Beziehung steht, so kann ein derartiger Mißgriff nur die Wirkung haben, die häuslichen Arbeiten dem Schüler widerwärtig zu machen, während die Schule es zu erstreben hat, daß der Schüler in denselben eine willig vorzunehmende Förderung seiner Bildung erkennt. Es geht dieser Mißgriff indeß zuweilen so weit, daß ein massenhaftes Abschreiben oder Niederschreiben trivialer Sätze, Paradigmen u. dgl. oder gar von Katechismusstücken, von Abschnitten der biblischen Geschichte, von Kirchenliedern oder andern Geschichten c. einem Schüler als Strafe auferlegt wird. Wir dürfen uns überzeugt halten, daß die Direction allen derartigen Mißgriffen, wenn sie vorkommen möchten, nachdrücklich zu steuern wissen wird."¹

An gleicher Stelle wurde ein Jahr früher unter kritischer Bezugnahme auf Rousseau die Art der körperlichen Strafe festgelegt:

"Wie die Strafe des Nachsitzens, so gehört noch besonders das Kapitel der körperlichen Züchtigungen zu der gegenwärtigen Besprechung. Mit Rousseau alle körperlichen Züchtigungen abschaffen zu wollen, würde eben so verkehrt sein, als bei jedem, auch kleinen Vergehen den Stock regieren zu lassen; aber im Allgemeinen dürfen die Leibesstrafen nicht zu hart sein, sie müssen, da sie bessern sollen, empfindlicher das Gefühl der Ehre als das der Muskeln berühren, indeß doch nicht spielerisch weichlich, sondern fühlbar sein. Sie müssen vom Lehrer

1) Centralblatt für die Gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen, a.a.O., 1867, S. 224 f.

mit sichtbar schmerzlicher Theilnahme und nicht weder mit kaltblütiger Ruhe, noch in auffallender Zornesleidenschaft ausgetheilt werden; denn wie leicht kann bei Letzterem ein unglücklicher Hieb Gesundheit, ja das Leben eines Gestraften gefährden, wovon leider die Schulchroniken Beispiele zu erzählen haben. - Am leichtesten können Schläge an den Kopf, besonders an den hinteren Theil oder die Seite desselben schaden; deshalb sind solche unbedingt zu vermeiden; müssen härtere Schläge angewandt werden, so sind dieselben am besten dem Rücken zu appliciren, entweder dem obernen Theil desselben in der Gegend der Schultern oder seinem untersten Ende. Harte körperliche Züchtigungen dürfen aber in der Schule nie zur täglichen Gewohnheit werden, und der Lehrer darf sie immer nur so austheilen, daß ihn einerseits die weltliche justitia nicht vor ihr Forum zieht, andererseits auch die Themis seines Gewissens ihn nicht das Klopfen der Todtenuhr hören läßt.
...

Noch eine körperliche Strafe muß ich hier erwähnen, das Herausstellen der Schüler aus der Bank. Vor die Klassenthüre soll ein Schüler gar nicht, oder nur im äußersten Nothfall gestellt werden; in die Ecke mit dem Gesicht nach der Wand oder hinter den Lehrer auch nicht, weil erfahrungsgemäß solche scheinbar Bestrafte dann heimlich lachen oder Grimassen schneiden c. Muß ein Schüler wegen Unaufmerksamkeit oder Störung heraustreten, so muß er so stehen, daß der Lehrer ihn immer sieht, und - der Lehrer darf ihn auch nicht zu lange stehen lassen, nicht über 1/4 bis 1/2 Stunde, weil ein solches Stillstehen den schwachen Kinderkörper außerordentlich angreift, so daß ein Kind Krämpfe davon bekommen kann. Eine halbe Stunde Stillstehen greift den Körper mehr an, als 2 Stunden Herumspringen."¹

Jordan begann sein Referat über Schulstrafen auf der Direktorenkonferenz 1871 damit, daß er die pädagogische Strafe von der Strafe im juristi-

1) Centralblatt für die Gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen, a.a.O., 1866, S. 561 f.

schen Sinne abgrenzte. Ähnlich wie Campe¹ argumentierte er, daß die Schulstrafe nicht Sühne und Abschreckung, sondern die sittliche Besserung des Schülers zum Ziele habe, Jordan lehnte sich mit dieser Auffassung direkt an die beiden Artikel "Schulzucht"² und "Schulstrafen"³ in Schmid's Encyklopädie⁴ an.

Ausführlich werden die vier Straforten - Ehren- und Freiheitsstrafen, körperliche Züchtigung und Verweisung - behandelt mit dem Ziel, diese nur in pädagogischer Absicht und auf maßvolle Weise anzuwenden. Dabei ist vor allem zu beachten, wie Schul- und Staatsstrafen hier wirkungsvoll zusammenarbeiten, um Normenkonformität im Sinne des gesellschaftlichen Status quo zu erzeugen:

"Strafe sei im allgemeinen die über ein begangenes Unrecht verhängte Sühne und Buße und habe zunächst den Zweck, die Heiligkeit und Unverletzlichkeit der gesetzlichen Ordnung dem Uebertreter gegenüber zur Geltung und Anerkennung zu bringen. Die Schulstrafe habe dagegen den Zweck, den Schüler zur Besserung und Sinnesänderung zu führen, seine sittliche Freiheit zu fördern. Die Staatsstrafe, Mündigen gegenüber, sei wesentlich negativer, die Schulstrafe, Zöglingen gegenüber, positiver Natur; daher stelle die Schule keinen Strafcodex auf;

1) Vgl. Kap. 3.2.2.1.

2) Vgl. B. Strebel, Artikel "Schulzucht", in: A. Schmid (Hrsg.), Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten, Bd. 8, Gotha 1870, S. 363-381.

3) Vgl. ders., Artikel "Schulstrafen", ebd., S. 282-303.

4) Dem Gymnasialdirektor Schmid gelang es, eine große Zahl Fachleute zu einem Gemeinschaftswerk zu vereinigen, das bedeutenden Einfluß auf die Erziehungspraxis gewann. (Vgl. Andreas Flitner, Die politische Erziehung in Deutschland, a.a.O., S. 176 f.)

der Staat wirke vorzugsweise durch Furcht vor der Strafe, die Schule durch Erweckung der Liebe zum Gesetz. Die Schulstrafe sei für jeden individuellen Fall festzustellen. Wenn jüngere Lehrer über ausreichende Strafmittel klagten, so komme es daher, daß sie die gelinden nicht kennen oder zu früh wirkungslos verbraucht haben. - Geldstrafen könnten nur als Ersatz für angerichteten Schaden dienen. -

1. Ehrenstrafen, solche, die das schlummernde Ehrgefühl des Schülers wecken und rege erhalten sollen. Ironie sei eben so bedenklich, als rohe Scheltworte verwerflich seien; der Tadel müsse von Leiden- schäftslosigkeit zeugen. Namentlich sei die Persönlichkeit des Zöglings zu berücksichtigen; und um diese kennen zu lernen, müsse der angehende Lehrer erst sehr vorsichtig sein, auch auf sich selbst achten, wie viel Schuld an ihm selbst liege. Eine Rüge durch den Ordinarius, oder durch den Direktor solle nur selten eintreten und erst, wenn der betreffende Lehrer selbst bereits seinen Tadel ausgesprochen habe, damit seine eigne Autorität nicht geschwächt werde. - Notate im Klassenbuch. In der Conferenz will Ref. festgestellt haben, welche Vergehen und in welchen Fällen und in welchen Klassen ins Klassenbuch eingetragen werden sollten. Eine mechanische Addition behufs Verstärkung der Strafe hält er für bedenklich, obende Notate für verwerflich. (!) Er betont ferner die Wichtigkeit der Censuren. - Eine Absonderung dürfe nur auf Zeit eintreten; sogenannte Faulbänke seien verwerflich. Ein Verweisen aus der Klasse sei nur bei offener Widersetzlichkeit statthaft und müsse dann eine strengere Bestrafung zur Folge haben, nach welcher der Schüler erst wieöer durch den Ordinarius oder Direktor eingeführt werde. Ein Zurückversetzen auf einzelne Stunden sei unzulässig. -

2. Freiheitsstrafen. Ein Nachsitzen dürfe nie ohne Controle stattfinden. Ref. erklärt sich gegen die regelmäßigen gemeinschaftlichen Nachsitzstunden; es sei ein zu bequemes Mittel, die Strafe träte zu spät ein; auch seien die Arbeiten schwer zu controlieren. Am besten geschehe das Nachsitzen in der Wohnung des Lehrers, verbunden mit einer Anzeige an die Eltern; das Zurückhalten über die Mittagszeit sei bedenklich. - Ref. erklärt sich gegen Strafarbeiten. - Ein Einschließen in der Klasse oder im Carcer

dürfe nicht zu lange ausgedehnt werden, etwa auf 1-4 St. Das Carcer dürfe kein ödes, abgelegenes Zimmer sein, sondern eines, in dem der Schüler arbeiten könne, und es sei ihm eine Arbeit aufzugeben. Bei einer gleichzeitigen größeren Anzahl von Erwachsenen müsse ein Lehrer die Aufsicht führen und dies als Carcerstrafe ihnen angerechnet werden.

- 3. Körperliche Züchtigung. Sie dürfe nur in unteren Klassen bei sittlicher Rohheit angewendet und vom Lehrer selbst möglichst bald nach der That ausgeführt werden, nicht vom Schuliener, höchstens vom Ordinarius, auch nicht intra parietes, sondern vor der Klasse. Ref. hebt das Bedenkliche der Ohrfeigen hervor. -

4. Verweisung. Man dürfe sie nicht zu schnell aussprechen, aber auch nicht zu spät, namentlich nicht bloß damit drohen. - Ref. hebt zum Schluß hervor, Erziehung sei wichtiger, als der Unterricht; denn es sei wichtiger, was der Schüler werde, als was er lerne; darum sei dies auch die schwierigere Aufgabe für den Lehrer, denn für den Unterricht müsse er etwas Tüchtiges gelernt haben, für die Erziehung etwas Tüchtiges geworden sein. Daher müsse der Lehrer selbst eine sittlich edle Persönlichkeit sein. Wie Augustinus als Grundsatz für jeden Christen hinstelle: Liebe Gott und dann thue, was du willst; so gelte für den Lehrer: Liebe deinen Schüler und dann thue ihm, was du willst. Der 2. Corr. erinnert an Logaus Wort: Strafe soll sein wie ein Salat, der mehr Oel als Essig hat."¹

Die letzten drei Strafarten, die im 18. und 19. Jahrhundert immer wieder angewendet wurden, widersprechen ganz Campes philanthropistischer Überzeugung. Denn "Strenge statt Menschenfreundlichkeit" ist das Motto. Die "Belohnung" als Er-

1) W. Erler, Die Direktoren-Conferenzen des preussischen Staates", a.a.O., 1876, S. 204 f.

ziehungsmittel wird folglich überhaupt nicht angesprochen. Die Ansichten der Direktoren, die dem Referat zustimmten, könnten auch bei Francke zu finden sein. Denn auch er lehnte schon Strafen aus dem Affekt und aus Willkür ab.¹ Ebenso wie er beriefen sich auch die Direktoren jetzt noch auf das erzieherische Vorbild des väterlichen Strafens.² Die von Schleiermacher empfohlene unterstützende Erziehung³ wird zugunsten ausschließlich gegenwirkender Maßnahmen aufgegeben. Strebel, auf den Jordan sich in seinem Referat bezog, kritisiert in seinem Artikel in Schmidts Enzyklopädie direkt Schleiermachers Straftheorie; er unterscheidet die Strafe nach dem Bildungsgrad bzw. Schultyp der Schüler: "Latein und Realschulen, noch mehr die eigentlichen Gymnasien ... haben im ganzen eine Jugend von einer gewissen allgemeinen und äußeren Bildung vor sich, während es in der Volksschule ... oft an den ersten Elemente eines menschenwürdigen Anstandes fehlt."⁴ Deshalb ist dort der Stock die künstlich verlängerte Hand des Erziehers - im Gegensatz zu Schleiermachers Kritik: "mancher Erzieher sei nur die Fortsetzung seines Stockes."⁵ Als Widerrede gegen Schleiermachers Auffassung, daß man auf körperliche Strafen verzichten müsse, wenn die Sittlichkeit des Heranwachsenden gefördert werden

1) Vgl. Kap. 3.1.1.2.

2) Vgl. Protokoll der siebenzehnten Versammlung, a.a.O., S. 84.

3) Vgl. Kap. 3.1.3.1.

4) B. Strebel, Artikel "Schulstrafen", a.a.O., S. 286.

5) Ebd., S. 291.

solle, führt Strebel an: "Vom idealen Standpunkt aus können wir uns dieses Urtheil wohl aneignen; in praxi aber nicht".^{1/2}

1) B. Strebel, Artikel "Schulstrafen", a.a.O., S. 301.

2) Hauber kritisiert in der gleichen Encyclopädie nicht nur Schleiermachers, sondern auch Rousseaus Strafanschauungen.

"Müßten wir mit Schleiermacher die Strafen nur als Nothbehelfe ansehen, die zwar entschuldigt, aber nicht gebilligt werden können, so wäre ihre Verhängung im Grund genommen doch selbst als ein Fehler zu betrachten und sie könnten mit einem wirklich guten Gewissen nimmer vollzogen werden. So steht es aber nicht, vielmehr in der realen, von vielfachen Trübsungen heimgesuchten Lebensgemeinschaft wird auch das Verhängen von Strafen manchemal zur positiven Pflicht und das Unterlassen zur Sünde, die sich an beiden strafft, am Vater wie an dem Sohne; und dies wird man festhalten müssen gerade der Schleiermacher'schen Ansicht gegenüber, welche innerhalb der Familie selbst einen Ort für das Strafen eigentlich nicht zugiebt, sondern erst da, wo der Zögling in ein ihm ursprünglich fremdes Gemeinwesen eingeht mit dem Eintritt in die Schule." (A. Hauber, Artikel "Strafen", in: A. Schmid (Hrsg.), Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, a.a.O., Bd. 9, Gotha 1873, S. 285-310, hier S. 296.)

"Geht man freilich mit Rousseau ... von der ursprünglichen Güte der menschlichen Natur aus und setzt man den Zweck der Erziehung in das Sichselbstentfaltenlassen dieser guten Natur neben Fernhalten von Störungen derselben durch äußere Einflüsse, so bleibt nicht einmal mehr ein Raum für Gebieten und Verboten, und das Wort 'Gehorsam' muß ein dem Ohr und Bewußtsein des Kindes unbekanntes bleiben." (Ebd., S. 297.)

Weil Hauber "dem bösen im Willen" des Kindes (Ebd.) entgetreten muß, hält er die körperliche Züchtigung durchaus für angemessen. Der Autor fällt mit seiner gesamten Darstellung zum Strafproblem hinter die Linie pädagogischer Begründungen aus dem 18. und beginnenden 19. Jahrhundert zurück. (Vgl. eine ähnliche Sichtweise bei J. Sachse, Geschichte und Theorie der Erziehungsstrafe, Paderborn 1879, S. 158. Sachse wendet sich besonders gegen die Straftheorien der Philanthropisten, deren Belohnungssystem er gänzlich ablehnt. Vgl. ebd., S. 56 f.)

Die nächste Versammlung der westfälischen Direktoren fand 1873 zum 50jährigen Bestehen der Konferenz in Soest statt.

18. Konferenz (1873)

Bezug nehmend auf das Ereignis der Reichsgründung erklärten die Direktoren, daß man am Ausbau der deutschen Einheit weiterarbeiten müsse. Neben Lehrplanänderungen in Deutsch und Geschichte sollten die guten Sitten und die sittliche Kraft jedes einzelnen in Schule und Elternhaus gefördert werden.¹ Um das zu gewährleisten, diskutierte die Versammlung ein Referat zum Verhalten der Zöglinge außerhalb der Schule in Verbindung mit dem häuslichen Fleiß.²

Der Referent hob besonders die wichtige Aufgabe der elterlichen Erziehung bezüglich der angestrebten Sittlichkeit hervor. Eine häusliche Kontrolle

"sei wünschenswert, denn schlaffe häusliche Zucht, versäumt es ... die Schule in ihren sittlichen Forderungen zu unterstützen; ja in nicht zu seltenen Fällen treten die den Erziehungsprincipien der Schule widerstrei-

-
- 1) Vgl. Protokoll der am 13., 14., 15., 16., 17. Oktober 1873 in Soest gehaltenen achtzehnten Versammlung der Direktoren der Westfälischen Gymnasien und Realschulen, S. 101 f.
 - 2) Vgl. Dir. Langguth, "Das Verhältniss der Schule zu ihren Zöglingen ausserhalb der Schulzeit, insbesondere die Beaufsichtigung ihres Verhaltens sowohl als ihrer häuslichen Arbeiten für den Zweck der Schule", in ebd., S. 3-17.

tenden Ansichten der Familie in direkten Konflikt mit jenen Forderungen der Schule."¹

Mit den kritisierten Ansichten der Familien sind insbesondere sozialdemokratische oder kommunistische Einflüsse in den sozialen Unterschichten gemeint. Solange vorwiegend nur Schüler aus höheren Schichten das Gymnasium besuchten, konnten die Lehrer davon ausgehen, daß die Erziehungsaufgabe von der jeweiligen Familie im Sinne der Schule übernommen und erfüllt wurde. Je mehr aber Kinder aus niederen sozialen Schichten höhere Schulen besuchten, um so dringender wurde die Aufgabe, neben der Wissensvermittlung auch die Charaktererziehung des Schülers in der Schule gezielt und planmäßig zu betreiben.² Um diese Erziehung zu fördern, will die Konferenz das Aufsichtsrecht der Schule nun mehr auch auf das Elternhaus ausdehnen, eine Tendenz, die bereits in den 50er Jahren feststellbar war.³

Eine totale Kontrolle der einheimischen Schüler lehnte der Referent jedoch ab.

"Einstimmig sei man darüber, sie bei den Einheimischen nicht zu verlangen, dagegen sei sie bei den Externen notwendig; einige wünschen dieselbe aber nur sparsam und vorsichtig angewendet zu sehen, andre häufig und eingehend; man empfiehlt eine sogenann-

-
- 1) Vgl. Dir. Langguth, "Das Verhältniss der Schule zu ihren Zöglingen ausserhalb der Schulzeit, insbesondere die Beaufsichtigung ihres Verhaltens sowohl als ihrer häuslichen Arbeiten für den Zweck der Schule", a.a.O., S. 5.
 - 2) Vgl. zum schichtenspezifischen Schulbesuchsverhalten Margret Kraul, Das deutsche Gymnasium 1780-1980, a.a.O., S. 95-99.
 - 3) Vgl. Kap. 3.2.4.2.

te Currende, einen Laufzettel mit den Namen gewisser Schüler, der von einem zuverlässigen Schüler herumgetragen wird und auf dem sich die betreffenden Schüler unterschreiben müssten. Ob bei der Schwierigkeit, die eine genaue Beaufsichtigung der Schüler in ihren Wohnungen mit sich bringt, es angemessen sei, eine gewisse für alle verbindliche Arbeitszeit festzusetzen, darüber seien die Ansichten verschieden; einige halten sie in kleinen Städten für unentbehrlich, damit sich die Schüler nicht gegenseitig störten, andre dagegen für misslich sowohl den einheimischen, als den auswärtigen Schülern gegenüber; einige wollen für untere Klassen facultative Arbeitsstunden im Schulhause eingerichtet sehen. ...

Der Corr. ist entschieden für feste Arbeitsstunden und nur eine Bestimmung der Zeit, wann die Schüler zu Hause sein müssen. Zum Besuch von Bällen u. a. müsse die Erlaubniss der Schule nachgesucht werden, von Privatstunden in Musik und Tanz wenigstens eine Anzeige gemacht werden; Gesangsvereine u. a. unter Schülern halte er für bedenklich; Privatstunden durch Lehrer der Anstalt seien möglichst einzuschränken. Uebrigens müsse das Verhältniss des Lehrers zum Schüler von dem Geiste wohlwollender Fürsorge und liebevoller Theilnahme getragen werden, und der Lehrer dahin streben, in dem Schüler Liebe und Interesse für die Studien zu erwecken. Dann werde der Schüler in der Regel von selbst auf dem rechten Wege bleiben, andernfalls werde alle äusserliche Ueberwachung wenig Frucht bringen."¹

Die Forderung nach einer liebevollen Lehrerpersönlichkeit blieb auch im Gymnasium oft Utopie, was autobiographische Schülererinnerungen belegen, die Unterstützung oder Zuneigung seitens des Lehrers oft vermissen lassen. Die Gymnasiallehrer waren oft erstklassige Wissenschaftler, aber selten ausgebildete Pädagogen:

1) W. Erler, Die Direktoren-Conferenzen des Preussischen Staates, a.a.O., 1876, S. 201 f.

"Hintergrund dieser Erinnerung, die den Eindruck einer vielleicht schönen Schulzeit erwecken könnte, bildet das düstere Graujener Jahre, die sich in einem nach Humanitas benannten Gymnasium abspielten, bis zum endgültigen Scheitern dort als lebensentscheidender Wende; Tausende von Tagen freudlosen Bedrücktseins, das selbst während jenen achtwöchigen 'großen Ferien' in einem wahrhaft harmonischen Elternhaus nicht ganz weichen konnte; 'Pädagogen' ohne auch nur eine Spur von Wärme oder Wohlwollen, geschweige denn Verständnis für die ihnen anvertraute Jugend."¹

Oder:

"Immer deutlicher erkannte ich, was für ein fehlerhaftes, fast verbrecherisches Institut unsere damalige Schule war, die den jungen nach eigener Entwicklung drängenden Menschen mehr als zehn Jahre lang unter den unerhörten Zwang der Stunden- und Pensenzumessung und unter die geistige Gängelung vieler völlig verschiedenartiger Lehrer stellte. Es war tatsächlich eine Erziehung zur Unselbstständigkeit, Oberflächlichkeit, Gedankenlosigkeit und Unfreiheit. Jede Selbstentwicklung wurde dabei geradezu unmöglich gemacht, und durch die Überwindung von unbegehrten Schwierigkeiten eine Energievergeudung getrieben, die im ganzen Leben nicht wieder gutzumachen ist. ...

Ich träume noch heute trotz meiner mehr als siebenzig Lenze qualvolle Schulerlebnisse, wenn ich über dem leeren Blatt Papier sitze und die mathematische Prüfungsarbeit nicht leisten kann, oder die Glocken läuten höre, während ich noch auf halbem Schulwege bin. ...

Ich verließ das Gymnasium zum heiligen Kreuz in Dresden im Jahre 1875, also schon

1) Zit. nach Hildegard Haubner-Moya y Jimenez, Die Schule des 19. Jahrhunderts im Spiegel der Autobiographien bedeutender Pädagogen, a.a.O., S. 308 f.

zwanzigjährig. Der Tag der Schulentlassung war einer der schönsten meines Lebens.¹

Der Wirtshausbesuch blieb weiterhin ein Dauerthema der Direktorenkonferenz. Einzelne Direktoren hatten bereits solche Besuche in kontrollierbaren Lokalen gestattet. Zur Begründung wurde auf die geänderten Lebensgewohnheiten der Schüler in den letzten 40 Jahren seit Inkrafttreten der noch gültigen westfälischen Disziplinarordnung von 1833 hingewiesen². Auch das Rauchen sollte Primarnern nicht mehr grundsätzlich untersagt werden.

Folgende Ergebnisse brachte die Abstimmung:

"Empfiehl es sich im Interesse der Schul-Disziplin, den Schülern der oberen Klassen ein bestimmtes Wirtshaus zu bezeichnen, das sie unter gewissen Bedingungen besuchen dürfen?

Die Frage wurde mit 21 gegen 7 Stimmen verneint.

Ist es den einzelnen Direktoren unter eigener Verantwortlichkeit gestattet, bei geeigneten und günstigen Verhältnissen auf Widerruf den Schülern der oberen Klassen ein solches Wirthshaus anzuweisen?

Die Frage wurde mit 20 gegen 8 Stimmen bejaht.

Ist in Bezug auf das Tabakrauchen der Schüler eine Aenderung der in § 10, b der Disziplinar-Ordnung enthaltenen Bestimmungen erforderlich?

Die Frage wurde mit allen gegen eine Stimme verneint.

Ist es wünschenswerth, daß seitens der Schule bestimmte Stunden bezeichnet werden, während deren die Schüler zu Hause sein und

1) Zit. nach Hildegard Haubner-Moya y Jimenez, Die Schule des 19. Jahrhunderts im Spiegel der Autobiographien bedeutender Pädagogen, a.a.O., S. 310 f.

2) Vgl. Kap. 3.2.3.3.

sich mit ihren Schularbeiten beschäftigen müssen?

Die Frage wurde mit 19 gegen 9 Stimmen bejaht.

Soll es jedem Direktor überlassen sein, nach seiner Beurtheilung der örtlichen Verhältnisse die Stunden für die häusliche Arbeitszeit der Schüler festzustellen?

Die Frage wurde einstimmig bejaht."¹

Zum letzten Mal wurde dann ein statistischer Überblick über die seit der letzten Konferenz von der Schule entfernten Schüler gegeben. Von diesen Schülern waren 50 % wegen "Völlereisünden" bestraft worden. Ein ähnliches Ergebnis hatte es schon 1844 gegeben, aber diesmal werden solche Verweisungen in Verbindung mit "Impietät, Rohheit, Brutalität, ... Ungehorsam ..., Frechheit, Lügenhaftigkeit und Censurfälschungen ..." gebracht². Dabei wurde als Ursache der Einfluß der Schülerverbindungen, die auch in Münster existierten, geltend gemacht; gegen sie sei daher verstärkt und "energisch einzuschreiten"³.

1873 konnte die Westfälische Direktorenkonferenz auf ihr 50jähriges Bestehen zurückblicken. Aus diesem Anlaß wurde auch zur Schuldisziplin ein Rückblick über die Entwicklung der letzten Jahrzehnte vorgelegt. Darin heißt es:

"In disciplinarischer Beziehung sind den Gymnasien vielfach Vorwürfe gemacht, auch von oben herab. So werden 1824 ... bestimmte Anstalten bezeichnet, als der besonderen Aufmerksamkeit der Behörden bedürftig. (Gemeint sind hier insbesondere die sog. akademischen Verbindungen.) Es ist erfreulich,

1) Protokoll der ... achtzehnten ... Versammlung, a.a.O., S. 17.

2) Ebd., S. 19.

3) Ebd., S. 20.

wie bei solchen Anschuldigungen sämtliche Direktoren, wo etwa ein wunder Fleck ist, diesen anerkennen, aber auch ungerechtfertigte Anklagen mit Mannesmuth zurückweisen. - Hiermit hängt es eng zusammen, daß man eine Disciplinarordnung für die höheren Unterrichtsanstalten der Provinz erstrebte, und eine solche nach vorhergegangener Mitwirkung der einzelnen Lehrerkollegien in der Konferenz von 1832 weitläufig diskutirte. Sie wurde dann, wie bekannt, 1833 publicirt. Der sittliche Ernst, der in dieser Disciplinarordnung hervortritt, äußert sich wohlthuend auch weiterhin in den Westfälischen Direktoren-Konferenzen, z.B. ... 1840, wo über den Wirthshausbesuch und andere verbotene Vergnügungen der Jugend manches treffende Wort gesprochen und der ganze Gegenstand klar und wahr erörtert wurde ... Ueber die Hauptmittel, die Erziehung der Schüler zu fördern, verbreitet sich dann die 13. Konferenz (1857) weitläufig, hebt als solche den Gottesdienst, das Gebet und den Religionsunterricht gebührend hervor, betont ganz richtig die Macht des Beispiels, die Hauptquelle aller Segnungen der Erziehung, weist auch dem Unterrichte überhaupt, insbesondere dem historischen und sprachlichen, sein großes Gewicht in dieser Beziehung zu ... Natürlich wurde hier auch eine gute Zucht, und wie diese zu handhaben, nicht vergessen, und des Zusammenwirkens mit der Familie gedacht. Bei einheimischen Kindern läßt sich ein solches Zusammenwirken überall voraussetzen, bei auswärtigen sucht es die Disciplinarordnung durch gesetzliche Bestimmungen herbeizuführen. Freilich reichen alle diese Mittel noch nicht hin, um gerade bei jedem Schüler ohne Ausnahme Ordnung, Tugend und Zucht dauernd aufrecht zu erhalten."¹

Am Ende dieser Übersicht wird noch einmal ganz klar festgehalten, daß Schule, Elternhaus und Hauswirt für eine gute Schuldisziplin zusammenarbeiten müssen. Das bedeutete jedoch nicht, daß im Konfliktfall den außerschulischen Erziehungseinflüssen den Vorrang eingeräumt wurde:

1) Protokoll der ... achtzehnten ... Versammlung, a.a.O., S. 137; vgl. Kap. 3.2.3.3. und 3.2.4.2.

"Möchten nur diese Offenheit und dieser Freimuth der Schule überall den Beweis liefern, daß nicht sie, sondern die Eltern oder der Hauswirth die Schuld an dem unglücklichen Ergebniß tragen!"¹

19. Konferenz (1877)

Zwei längere Referate bestimmten den Hauptteil der Versammlung. Einmal wurde wieder das Verbindungswesen unter den Schülern kritisiert, zum anderen eine Revision der Disziplinarordnung² von 1833³ diskutiert. Grundsätzlich änderte sich in der revidierten Fassung nichts an den Verhaltensanforderungen und Strafarten. In § 10 der alten Ordnung war eine strengere Ablehnung des Wirtshausbesuches vorgesehen, dessen Genehmigung in der neuen Ordnung in die Befugnis der einzelnen Direktoren gestellt wird. Das Rauchen wird in den beiden oberen Klassen nur noch in der Öffentlichkeit untersagt. Die ausführliche Kategorisierung der Strafen in § 13 fällt weg zugunsten eines Hinweises auf die gängige Stufenreihe. Verletzungen der Wahrheit und Sittlichkeit werden 1877 besonders hervorgehoben. Der alte Strafparagraph 14 wird kürzer formuliert. Körperliche Züchtigung ist nur noch ausnahmsweise (!) in den zwei unteren Klassen bei besonderer Rohheit des Schülers zugelassen. Zudem ist der Direktor anschließend davon in Kenntnis zu setzen. Das Mittel der endgültigen Verweisung muß fortan vom PSK genehmigt

1) Protokoll der ... achtzehnten ... Versammlung, a.a.O., S. 138.

2) Vgl. Protokoll der am 22., 23., 24. u. 25. Oktober 1877 in Soest abgehaltenen neunzehnten Versammlung der Direktoren der Westfälischen Gymnasien und Realschulen, S. 136-148.

3) Vgl. Kap. 3.2.3.3.

und darf nur noch bei Bösartigkeit und sittlicher Verwahrlosung des Schülers angewendet werden. Zum Verhalten des Schülers ausserhalb der Schule heisst es:

"§ 15. Jeder Schüler hat den Anordnungen der Schule in Betreff des Kirchenbesuchs bzw. der herkömmlichen Morgenandachten pünktlich Folge zu leisten.

§ 16. Auf dem Wege zur Schule und zurück hat der Schüler jeden unnöthigen Aufenthalt zu vermeiden und sich ruhig und anständig zu betragen.

§ 17. Wenn von Seiten der Schule Anordnungen getroffen worden sind über die Arbeits- und Erholungszeit, so wie über die Zeit, über welche hinaus des Abends die Wohnung nur im Auftrage der Eltern oder deren Stellvertreter oder mit Erlaubnis des Ordinarius verlassen werden darf, so hat der Schüler diesen Anordnungen pünktlich nachzukommen."¹

Diese Vorschrift ist als erheblicher Eingriff in die häusliche Atmosphäre zu sehen und zwar mit dem Ziel, die Aufsicht der Schule auf die Familie auszudehnen.

"§ 18. Untersagt ist: a) das Tabakrauchen den Schülern der vier unteren Klassen unbedingt, denen der beiden oberen Klassen das Rauchen auf den Strassen, Promenaden und in öffentlichen Localen; b) jede lärmende und die Leidenschaft des Spielens und Trinkens nährende Zusammenkunft in und ausserhalb der Wohnung; c) der Besuch von Wirthshäusern, Conditoreien und ähnlichen öffentlichen Localen, mit Ausnahme derjenigen, die etwa von der Schule selbst zugelassen sind, ohne Begleitung und Aufsicht von Angehörigen; d) den einheimischen, bei ihren Eltern wohnenden Schülern der Besuch von Concerten und Theatern ohne Erlaubnis der ersteren, die Teilnahme an öffentlichen Bällen ohne Begleitung der Eltern oder deren Stellver-

1) "Disciplinar-Ordnung für die höheren Lehranstalten der Provinz Westfalen vom 19. April 1879", abgedruckt in: Ludwig Wiese, Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, a.a.O., Bd. 1, S. 335 f.

treter. Die auswärtigen Schüler bedürfen in beiden Fällen der vorgängigen Erlaubnis des Ordinarius oder des Directors (Rectors); e) der Besuch der öffentlichen Gerichtsverhandlungen und Volksversammlungen; f) die Benutzung von Leihbibliotheken, selbständiges Abonnement auf Zeitungen und Zeitschriften, die Veröffentlichung eigener litterarischer Productionen; g) jede Verbindung der Schüler unter sich und mit anderen, deren Zweck dem Director (Rector) nicht angezeigt und von demselben gebilligt ist; h) die Beherbergung fremder Personen ohne Erlaubnis des Ordinarius und des Directors (Rectors). ...

Strafen.

§ 19. Wie die verschiedenen Vergehen an sich eine Stufenreihe in Hinsicht der Strafbarkeit bilden, so können dieselben Vergehen wegen der sie begleitenden Umstände in verschiedenem Grade strafbar erscheinen. Als besonders strafwürdig werden hervorgehoben die Verletzung der Wahrhaftigkeit und der guten Sitte.

§ 20. Nach dem Grade der Vergehen werden die Strafen in folgender Reihenfolge erteilt: Zu den leichteren Strafen gehören: Erinnerungen, Verweise, die entweder abgesondert oder in Gegenwart der Klasse von dem Ordinarius oder dem Director gegeben werden, tadelnde Bemerkungen im Klassenbuche, endlich Mitteilungen an die Eltern oder deren Stellvertreter.

§ 21. Wenn die im § 20 erwähnten leichteren Strafen keinen Erfolg haben, so tritt Schularrest unter Aufsicht oder in geeigneten Fällen ein Verweis vor der Conferenz oder Carcerstrafe bis zu 4 Stunden an einem Tage ein, letztere beiden Strafen nach Beschluss der Conferenz. Körperliche Züchtigung kann bei Ausbrüchen von Roheit und bei offener Widersetzlichkeit an Schülern der drei unteren Klassen ausnahmsweise zur Anwendung gebracht werden, es hat jedoch der betr. Lehrer dem Director (Rector) sofort oder spätestens noch an demselben Tage von der erfolgten Züchtigung Anzeige zu machen.

§ 22. Schwere Strafen: 1) Die Androhung der Entfernung; Diese besteht darin, dass zu der sonst verwirkten Strafe die Benachrichtigung an die Eltern oder deren Stellvertreter hinzugefügt wird, dass den bestraften Schüler bei dem nächsten erheblichen

Vergehen die Ausschliessung treffen werde. 2) Die Ausschliessung. Diese tritt ausser dem Falle sub 1 ein, wenn ein so schweres Vergehen begangen worden ist, dass die vorher angeführten Zucht und Besserungsmittel nicht ausreichend erscheinen oder wenn das Beispiel und der Umgang eines Schülers seinen Mitschülern gefährlich wird. 3) Die Verweisung, durch welche der betr. Schüler auch von anderen höh. Lehranstalten der Provinz ausgeschlossen wird. Die Verweisung wird nur in ausserordentlichen Fällen nach vorheriger Genehmigung des Provinzial-Schulcollegiums ausgesprochen, wenn die Vergehen von so grosser Bösartigkeit und sittlicher Verwahrlosung zeugen, dass es bedenklich erscheinen muss, dem betr. Schüler die Aufnahme in eine andere Anstalt zu gestatten. Androhung der Entfernung, Ausschliessung und Verweisung werden nur durch Konferenzbeschluss verhängt, und ist die Verweisung nicht eher auszusprechen, als die Genehmigung des Beschlusses durch das Prov. Sch. C. erfolgt ist."¹

Die neue Ordnung ist - nach ministeriellem Erlaß - vom PSK Münster am 19. April 1879 in Kraft gesetzt worden.

Das zweite Referat² der Konferenz thematisierte das Verbindungswesen der Schüler, das in den 70er Jahren - im Zuge der Politisierung breiter Bevölkerungsgruppen - wieder zugenommen hatte. Erler hat die umfangreichen Ausführungen folgendermaßen zusammengefaßt:

"Nur vier Anstalten hätten wegen Mangels an Erfahrungen am eigenen Orte die Berichterstattung abgelehnt; in den übrigen Berichten sei ein reichhaltiges, recht erschreckendes Material gegeben. Die Schäden lägen zunächst in dem studentischen Treiben, träten aber auf den Schulen viel verderblicher

-
- 1) "Disciplinar-Ordnung für die höheren Lehranstalten der Provinz Westfalen vom 19. April 1879", a.a.O., S. 335 f.
 - 2) Dir. Döring, Das Verbindungswesen unter den Schülern der Gymnasien und der Realschulen, in: Protokoll der ... neunzehnten Versammlung, a.a.O., S. 149-163.

hervor: die Exklusivität und Störung des geselligen Verkehrs unter den Klassengenossen, Tyrannei gegen die Nichtmitglieder, so dass es selbst den guten Schülern schwer werde, sich fern zu halten; die Völlerei, daran anschliessend Verschwendung u.s.w., Zeitvergeudung, Entartung des Tones und der Sitte, schale Liebelei, wohl auch Duelle, Anknüpfung von Cartellverbänden und Zusammenkünfte mit Schülern anderer Anstalten zu gemeinsamen Gelagen. -

Hierzu kämen die Uebelstände, die aus der Uebertragung solcher Einrichtungen auf den Boden der Schule entspringen: die Ertötung des Sinnes für Gesetzlichkeit, principielle Verlogenheit, Organisierung des Unterschleifes und der Beschaffung unerlaubter Hilfsmittel. Eine Verbindung habe ein riesiges, aus vielen Hunderten von Heften bestehendes Unterschleifsmaterial gehabt."¹

Mit Unterschleife ist das Mogeln und Täuschen bei Klassen- oder Abschlußprüfungen gemeint. Besonders beim Abitur versuchten die Schüler dadurch bessere Ergebnisse zu erzielen.² Nicht mehr die politische Gefahr, sondern die Gefährdung der öffentlichen und schulischen Ordnung ist das Hauptproblem, wobei jedoch die Erinnerung an die politische Dimension des Verbindungswesens wachgehalten wird.

So greift der Referent, um die Entstehung der Verbindungen zu erklären, z.B. auf Ereignisse des Jahre 1848 und auf patriotische Feste und Fackelzüge aus Anlaß des letzten Krieges zurück.³

1) W. Erler, Die Direktoren-Conferenzen des Preussischen Staates, a.a.O., 1. Nachtrag 1879, S. 79.

2) Vgl. Fälle aus dem Bereich des PSK Münster, in: "Abiturienten-"Unterschleife" und die dagegen ergriffenen Maßregeln 1838-1894", StAMS PSK Nr. 507.

3) Vgl. Protokoll der ... neunzehnten Versammlung, a.a.O., S. 155.

Folgende Thesen werden zum Abschluß der Konferenz angenommen:

- 1) Schülerverbindungen von studentischem Charakter sind verderblich und dürfen an keiner Lehranstalt geduldet werden.
- 2) Solche Schüler sind beim hartnäckigem Leugnen und im Wiederholungsfalle, mit Verweisung zu bestrafen, die Führer sind sofort auszuschließen.
- 3) Zur Verhinderung von Schülerverbindungen werden folgende Mittel vereinbart:
Pflege eines einfachen gesunden Schülersinnes, Beförderung einer edlen Geselligkeit durch Veranstaltung von Festlichkeiten, Erleichterung der Teilnahme an Konzerten, Erschwerung des heimlichen Wirthshausbesuches unter Mitwirkung der Polizei zu regelmässiger Revision gewisser Lokale, Besuch der Auswärtigen in ihren Wohnungen, Beobachtung der Schule in ihren Leistungen, ihrem Aussehen, ihren gegenseitigen Freundschaften.
- 4) Zur Unterdrückung des Wirthshausbesuches sind strengere Polizeiverordnungen wünschenswert.¹

Im Jahre 1880 ergeht eine ausführliche Verfügung,² die sich mit den Schülerverbindungen auseinandersetzt.

-
- 1) Vgl. Protokoll der ... neunzehnten Versammlung, a.a.O., S. 161-163.
 - 2) Vgl. Kap. 3.2.5.1.

22. Konferenz (1889)

Der Vertreter des PSK berichtet, daß das Verbindungswesen durch das energische Eingreifen der Behörden eingeschränkt werden konnte.¹ Um der äußeren Verwahrlosung besonders externer Schüler Einhalt zu gebieten, wurde ihre Aufsicht immer wieder zum Anliegen der Direktorenkonferenz gemacht.

In einem ausführlichen Referat beschäftigte sich die Versammlung mit der Fürsorge für diese Schüler.² Gerade weil auf ihre Gruppe der Hauptteil aller schweren Vergehen und der damit verbundenen Verweisungen fiel, sollte in Zukunft, wie schon in der Vergangenheit oft gefordert worden war, die Beaufsichtigung der externen Schüler verstärkt angegangen werden. Dabei stand diesmal die richtige Überlegung im Vordergrund, daß nicht Verbote eine Besserung des Zustandes erzielen können, sondern daß die Schule auch ein den Gymnasiasten entsprechendes geselliges Leben fördern müsse. Folgende Beschlüsse wurden daher nach der Diskussion gefaßt:

- "1. Die Schule hat den auswärtigen Schülern gegenüber in besonderem Masse das Recht und die Pflicht, nach Möglichkeit dafür zu sorgen, dass das Leben derselben außerhalb der Schule den Zwecken des Unterrichtes und der Erziehung entsprechend sei.

1) Vgl. Protokoll der Verhandlungen der XXII. Direktoren-Versammlung in der Provinz Westfalen 1889, S. 215.

2) Dir. Hüser, Fürsorge der Schule für auswärtige Schüler und das Alumnats- und Pensionswesen, in: ebd., S. 142-208.

2. Die Eltern sind über die Bedeutsamkeit der Wahl einer guten Pension zu belehren und auf die Pflichten gegen ihre Söhne aufmerksam zu machen, deren Erfüllung ihnen seitens der Schule nicht abgenommen werden kann. Zu der Wahl einer Pension ist die erforderliche Genehmigung des Direktors von den Eltern vor Beginn der Unterhandlungen mit dem Pensionshalter einzuholen.
3. Die Schule hat die Hauswirte mit den Verpflichtungen bekannt zu machen, welche sie durch Aufnahme auswärtiger Schüler eingehen.
4. Um sich mit dem bekannt zu machen, was das leibliche und sittliche Wohl der auswärtigen Schüler verlangt, und dasselbe nach Kräften zu fördern, sind die Lehrer verpflichtet, dieselben in einer den Verhältnissen entsprechenden Weise zu besuchen und dem Direktor bzw. der Konferenz darüber zu berichten.
5. Die Schule hat vorzugsweise im Interesse auswärtiger Schüler zur Ausfüllung der von ihr nicht in Anspruch genommenen Zeit angemessene Erholungen zu fördern; hierbei macht die Neigung der Schüler zum Vereinsleben einsichtige Leitung nötig.
6. Für auswärtige Schüler sind Internate unter staatlichem Patronate oder staatlicher Oberaufsicht wünschenswert, jedoch ist eine gute Erziehung in Lehrer- und geeigneten anderen Familien vorzuziehen."¹

23. Konferenz (1895)

Ab der Mitte der achtziger Jahre ist der Streit um eine Reform des höheren Schulwesens und um seine Berechtigungen auf seinem Höhepunkt. Auch die Direktorenkonferenz befaßt sich mit der Frage der neuen Lehrpläne, die dem steigenden Bedarf an akademisch ausgebildeten Fach- und Führungskräften in Wirtschaft, Handel und Verwaltung besser entsprechen.

1) Dir. Hüser, Fürsorge der Schule für auswärtige Schüler und das Alumnats- und Pensionswesen, in: Protokoll der Verhandlungen der XXII. Direktoren-Versammlung in der Provinz Westfalen 1889, S. 207 f.

In einem weiteren Referat wird die seit den siebziger Jahren ständig gewachsene Genußsucht der Schüler behandelt.¹

"Das Beispiel der in gleich bedenklicher Weise einer grösseren Genussucht frönenden akademischen Jugend hat auch auf den nach der akademischen Freiheit sich sehnen den Schüler verderblich eingewirkt. Elegante Kleidung, Studentenmützen, Kravatten mit Busennadeln, Spazierstöcke mit Widmungen, Glacehandschuhe, Ringe, wohlfrisierte Haare, Auszierung der Zimmer mit flotten Bildern und wohl gar Rapieren, Visitenkarten mit dem Titel stud. litterarum, mit einem Worte, der ganze Apparat des studentischen Stützers, sind auch bei Schülern vorkommende und geschätzte Dinge. Der äusseren Erscheinung entsprechen vielfach auch die Neigungen und Interessen. Es ist überraschend, wie bekannt sich die Jugend der oberen Klassen bei geeigneten Gelegenheiten mit den Gesetzen des Bierkomments zeigt, wie die neueren und neuesten Kommerzlieder oft von einem ganzen Chorus bis auf Komma und Punkt auswendig gewusst werden. Diese Leistungen sind unerklärlich ohne vorhergegangene Studien, die jedenfalls nicht der flüssigen Unterlage entbehrt haben. Der Gipfelpunkt dieser verderblichen Entwicklung zeigt sich in dem fast unausrottbaren Unkraut des Verbindungswesens, das trotz aller Ermahnungen und Vorstellungen, trotz einer wohl überall geübten Verfolgung mit Feuer und Schwert immer noch Opfer zu fordern scheint."²

Auch die unteren Klassen wurden von diesem Verhalten angesteckt:

1) Vgl. Was muß seitens der höheren Lehranstalten geschehen, um der zunehmenden Genuß- und Vergnügungssucht der Schüler entgegenzutreten?, in: Protokoll der Verhandlungen der XXIII. Direktoren-Versammlung in der Provinz Westfalen, 1895, S. 142-232.

2) Ebd., S. 143.

"Wir wurden Zeugen vom Treiben der älteren Schüler, das keineswegs vorbildlich war. So von den Sitzungen des 'Tabakskollegiums', bei dem wir die langen Pfeifen zu stopfen hatten. Oder wir erlebten, wie jene sich als alte Leute verkleideten und mit starken Stöcken bewaffnet am Abend durch die Hauptstraße der Stadt zogen, den Lehrern und Polizisten Streiche spielend. In dem dichten, waldartigen Buschwerk am Rande des Friedhofs wurde von jener Kameradschaft gezehrt, wobei wir Kleinen Posten zu stehen hatten. An Mut, Geistesgegenwart, Humor fehlte es in jenem Kreise nicht. Focht er Kämpfe mit Größeren aus, so taten wir Kleineren es mit unseren Altersgenossen aus der Volksschule. Unsere kriegerische Tätigkeit und Unternehmungslust konnte bei solchem Leben wohl wachsen. Und in der Tat wurden wir sehr gewandt, ja verwegen. Aber unsere Leistungen auf der Schule mußten im gleichen Verhältnis abnehmen, und die Gefahr völliger Verwilderung war nicht gering."¹

Die Gründe für das beklagte Schülerverhalten wurden u.a. in kulturkritischen Strömungen und in der materialistischen Grundeinstellung der Bevölkerung entdeckt, die durch den Aufschwung der Wirtschaft und auch durch Gewinnstreben entstanden sei. In der Gründerzeit ging der weitaus größere Teil der Abiturienten nicht in den Staatsdienst, sondern in Berufe der Industrie und Wirtschaft. Als neue Fertigkeiten wurden aufgeklärtes selbständiges Denken und Handeln gefordert, das schon beim Kind gefördert werden sollte. So mußte es zum Widerspruch kommen gegenüber dem erzieherischen Leitbild des bescheiden lebenden, gehorsamen und gebildeten Staatsbeamten, auf den die Gymnasien traditionellerweise vorbereiteten. Die Gymnasien und Universitäten bildeten jedoch zu

1) Zit. nach Hildegard Haubner-Moya y Jimenez, Die Schule im Spiegel der Autobiographien bedeutender Pädagogen, a.a.O., S. 230 f.

viele Akademiker aus, die nicht sofort - wegen dieser Überfüllungskrise der gelehrten Berufe - entsprechende Arbeitsstellen fanden. Kulturkritische Gesellschaftsgruppe lehnten folglich den Materialismus, Intellektualismus und Egoismus ab. In der Direktorenkonferenz wird ebenfalls Kritik ausgesprochen:

"Die Jagd nach dem Glücke hat fast alle Kreise der höheren und niederen Gesellschaft in ungewöhnlichem Grade ergriffen. Gleichgültigkeit gegen religiöse Wahrheiten und Vorschriften, die Einwirkung gewisser pessimistisch oder materialistisch gefärbter philosophischer Systeme, die in weiten Schichten des weniger gebildeten Volkes auf das Zerreißen aller hemmenden Fesseln hinarbeitenden und auf die Materie als das Endziel aller menschlichen Thätigkeit hinweisenden Ausführungen der sozialistischen Apostel, die mit allen Mitteln arbeitende Konkurrenz in Handel und Wandel, alles dies hat dazu beigetragen, eine materialistische Zeitrichtung hervorzurufen, wie sie unser Volk vielleicht noch nicht gekannt hat. Hasten nach Geld und Besitz ist die Signatur der Zeit."¹

Den neuen Tendenzen der Zeit aber will man mit den alten Disziplinierungsmitteln beikommen. Mit den kulturkritischen Gedanken eines Nietzsches oder Langbehns soll keine intellektuelle Auseinandersetzung im Unterricht stattfinden. Man versucht vielmehr mit den bekannten Maßnahmen (Betonung des Religionsunterrichts, Verbot des Wirtshausesbesuches, Appelle an die Eltern, ihre Aufsichtspflicht wahrzunehmen) die Schulzucht aufrechtzuerhalten. Wie sollte auch der staatliche Unterrichts- und Erziehungsbeamte, zu dem sich der Gymnasiallehrer unterdessen entwickelt hatte, staatsgefährdende geistige Richtungen verarbeiten

1) Protokoll ... der XXIII. Direktoren-Versammlung, a.a.O., S. 144 f.

dürfen und mit seinen Schülern diskutieren können? So wurden nachfolgende Beschlüsse gefaßt:

- "1. Es ist eine Thatsache, dass die Genuss- und Vergnügungssucht der Schüler der höheren Lehranstalten in den letzten Jahrzehnten vielfach zugenommen hat.
2. Diese Tatsache ist zu erklären:
 - a) aus der auf den Genuss zielenden Richtung unserer Zeit und der damit zusammenhängenden vermehrten Zahl der Gelegenheiten und Verlockungen zur Genussucht;
 - b) aus der Neigung unserer Zeit, das Ideale und die Autorität gering zu achten;
 - c) aus den Veränderungen, die der Zeitgeist vielfach im Leben oder in den Anschauungen des Elternhauses hervorgebracht hat.
3. Vorbeugende Mittel, mit denen die Schule durch Beeinflussung der Jugend die Genussucht bekämpfen kann, sind:
 - a) der Geist der Schule und das Beispiel der Lehrer;
 - b) die Belehrung und Ermahnung der Jugend teils bei besonderen Veranlassungen, teils im Unterrichte der zu ethischer Einwirkung vorzugsweise geeigneten Lehrfächer;
 - c) die Gewöhnung der Jugend an ein religiöses Leben und an pflichttreue Arbeit;
 - d) Die Begünstigung und Förderung von zweckmässigen Jugendunterhaltungen, namentlich einer sorgfältig geleiteten und nach Möglichkeit überwachten Lektüre und Veranstaltung von gemeinsamen, dem edlen Jugendvergnügen dienenden Unternehmungen;
 - e) die sorgfältige, ausreichende Übung und Stählung des Körpers, insonderheit durch Turnen, Jugendspiele, Schwimmen, Eislauf u.s.w.;
 - f) die sorgfältige Beobachtung der Jugend in und ausserhalb der Schule, zumal hinsichtlich ihres Umganges.

4. Vorbeugen lässt sich durch Einwirkung auf das Elternhaus:
 - a) im persönlichen Verkehr mit den Eltern;
 - b) in geeigneten Kundgebungen, namentlich in den Jahresprogrammen;
 - c) durch Aushändigung einer gedruckten Schulordnung an die Eltern und durch schriftliche Verpflichtung der Eltern zur Anerkennung derselben;
 - d) durch Empfehlung von Masshalten bei Gewährung des Taschengeldes.
...
6. Die Abschiedsfeier der Abiturienten ist in mässiger Ausdehnung zulässig, so lange kein Missbrauch damit getrieben wird. Die Grenzen, in denen sich dieselbe zu halten hat, sind von dem Direktor genau festzusetzen und zu überwachen.
7. Dem Direktor ist die Ermächtigung zu geben, die Abiturienten bereits am Tage nach der Reifeprüfung aus dem Verbands der Schule zu entlassen. Eine entsprechende Entlassungsfeier ist dabei nicht zu unterlassen."¹

25. Konferenz (1903)

Die Gefährdung der Schüler durch Alkohol war auch in dieser Versammlung noch Thema einer kurzen Diskussion. Es wurde festgehalten, daß man die Schüler höherer Schulen nicht den "gleichaltrigen Jünglingen anderer Berufskreise"² unbedingt gleichstellen sollte. Denn um Gymnasiasten

"zu den späteren Aufgaben zu befähigen, zu denen ein großer Teil von ihnen durch den Bildungsgang dereinst im Leben bestimmt wäre, sei eine strenge Schulung in der Ju-

-
- 1) Protokoll ... der XXIII. Direktoren-Versammlung, a.a.O., S. 230-232.
 - 2) Protokoll der Verhandlungen der XXV. Direktoren-Versammlung in der Provinz Westfalen 1903, S. 87.

gend, eine gewisse Enthaltsamkeit sehr fördernd, zu Gehorsam und Pflichtgefühl müßten sie frühzeitig gewöhnt werden."¹

In diesem Sinne bat Direktor Widmann vom münsterischen Paulinum im Jahresbericht ganz besonders die Eltern

"ihrerseits der Vergnügungssucht, der Frühreife, dem Hange zur Teilnahme an den Zerstreungen des modernen Gesellschaftslebens und allen damit zusammenhängenden Ablenkungen vom nächsten Ziele nach Kräften entgegenzuwirken, so wiederhole ich dieses Mal eine innige Bitte und beschwöre die Väter und Mütter, das Gut, das sie uns zur Bildung und zur Miterziehung anvertraut haben, selbst doch aufs ängstlichste zu behüten.

...
Man ist allzu rasch geneigt, die Schule für alle Torheiten der Schuljugend und für deren traurige Verirrungen verantwortlich zu machen, und doch ist nicht die Schule die erste Erzieherin der Kinder, sondern das Elternhaus. Sind es nicht die Eltern, welche ihren Söhnen Geld verabfolgen zu dem von der Schule verbotenen Wirtshausbesuch? Nehmen nicht Eltern ihre unreifen Kinder zu Vergnügungen mit, die bis in die späte Nacht hineindauern? Gestatten nicht sie ihnen zu früh das Rauchen und den Genuß geistiger Getränke?"²

Die Akten des Paulinums aus dieser Zeit berichten von erheblichen Disziplinschwierigkeiten: verbotenes Feiern eines Farbenfestes, Störung eines Oberlehrers zwischen Promenade und Wallgasse durch den Lärm angetrunkener, singender Schüler, verbotene Teilnahme an der Corona (= Vereinigung von Untersekundanern), Diebstahl zweier Überzie-

-
- 1) Protokoll der Verhandlungen der XXV. Direktoren-Versammlung in der Provinz Westfalen 1903, S. 87.
 - 2) 99. Jahresbericht über das Königliche Paulinische Gymnasium zu Münster für das Schuljahr 1909-1910, S. 60.

her von Lehrern, Unpünktlichkeit, Trunksucht, Rauchen von Zigaretten im Klassenzimmer (3stündiger Arrest), Necken von Lehrern mit Spitznamen u.s.w.¹

Diese Vergehen widersprechen den Erziehungszielen Gehorsam und Pflichtgefühl, die als Wertorientierungen den preußischen Beamten auszeichnen. Weil die Gymnasiallehrer den Status des höheren Staatsbeamten und das damit verknüpfte Ansehen im Laufe des 19. Jahrhunderts mühsam erworben haben und unterdessen den Juristen und Verwaltungsfachleuten gleichgestellt sind, geben sie die Attribute ihrer Identität gleichsam als Erziehungsideal an die Schüler weiter, obwohl diese dem Industrialisierungsprozeß entsprechend unterdessen ganz anderen Wertorientierungen und Berufsperspektiven folgen.

27. Konferenz (1911)

Der Staat der Hohenzollern hatte das Schulleben durch zahlreiche disziplinierende Gesetze und Erlasse nachhaltig zu prägen versucht. Dabei waren Gottesfurcht und Vaterlandsliebe zu obersten Erziehungszielen erhoben worden, die einen charakterfesten Staatsbürger gewährleisten sollten. Die individuelle Vervollkommenung der Schüler im Sinne einer allgemeinen Menschenbildung war schon lange nicht mehr gefragt. So fassen die Direktoren den Geist des wilhelminischen Zeitalters in ihren Anforderungen an die staatsbürgerliche Erziehung folgendermaßen zusammen:

1) Vgl. "Paulinum Münster, Entlassung von Zöglingen, Disziplinarfälle, Bd. 3 1903-1935", StAMS PSK Nr. 4887.

"Die staatsbürgerliche Erziehung bezweckt auf der Grundlage der religiös-sittlichen und nationalen Ausbildung die Weckung und Schärfung des staatlichen Bewußtseins, d.i. des unbedingten Pflicht- und Verantwortlichkeitsgefühls gegen Volk und Staat."¹

Kerschensteiner hatte eine berufsbildende Schule gefordert, die den Übergang der Schüler zwischen dem Ende ihrer Schulpflicht und ihrem Eintritt ins Militär gewährleisten sollte, mit dem Ziel, Kenntnisse für ein Leben als Staatsbürger zu vermitteln. Diese sollten mit Hilfe einer Schüler-selbstverwaltung verwirklicht werden. Diese Reformgedanken sollten für alle Schulformen verbindlich werden.

Mit der staatsbürgerlichen Erziehung in der Schule befaßte sich auch Friedrich Wilhelm Foerster, dessen reformpädagogische Gedanken in der Direktorenkonferenz diskutiert wurden. Foerstere Zielsetzung lag in einer neuen sittlichen und charakterlichen Erziehung der Jugend anstelle der herrschenden kognitiven. Er kritisierte die Disziplinlosigkeit in den Schulen (Alkoholismus, lasterhaftes Verhalten, sehr verbreitetes Mogeln der Schüler bei Klassenarbeiten) und bewertete das gängige Strafsystem als nutz- und wirkungslos.

Für eine Reform und für eine wirkliche innere Charakterbildung - die Lehrer maßregelten in der Praxis immer nur die Symptome der fehlenden Sittlichkeit, ohne diese selbst zu verbessern - will Foerster moralisch-ethischen Unterricht und die Schüler-selbstregierung einsetzen. Damit sind kleine Ämter der Schüler gemeint (Fensteröffnen,

1) Protokoll der Verhandlungen der XXVII. Direktoren-Versammlung in der Provinz Westfalen 1911, S. 87.

Sammlungsbetreuungen naturwissenschaftlicher Fächer, Reinigungsdienst), aber auch Schülergerichte, die bei der Beurteilung von schulischen Vorgehen in die Beratung der Lehrer einbezogen werden.

Mit der Schülerselbstverwaltung oder Schülerselbstregierung fördert man die Verantwortlichkeit der Schüler für das größere Ganze, hier werden bereits demokratische Lebensformen geübt.¹

Die Direktorenkonferenz äußerte zu Foersters reformerischen Erziehungsgedanken mehr Bedenken als Zustimmung. Man anerkannte jedoch das Prinzip der inneren Charakterbildung, der man sich anschließen wollte.²

"Daß Charakterbildung im Mittelpunkt der Schule stehen muß, wird klar durch folgende Erwägungen:

- a) gegenüber den Errungenschaften der modernen Zivilisation bedürfen wir der Verinnerlichung;
- b) Willens- und Gewissensbildung hat hohe Bedeutung auch für die intellektuelle Kultur;
- c) Charakterbildung verlangt der Beruf (Förster schlägt eine Berufsethik für die Schüler der oberen Klassen vor);
- d) auch die mit Recht geforderte ästhetische Bildung braucht ethische Stützen und Ergänzungen;

...

Die Unzulänglichkeit der einseitig intellektualistischen Pädagogik macht sich besonders in der Schuldisziplin bemerkbar."³

1) Vgl. Friedrich Wilhelm Foerster, Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin, 4. Auflage, Zürich 1908. Die 1. Auflage erschien 1907.

2) Vgl. Protokoll der ... XXVII. Direktoren-Versammlung ..., a.a.O., S. 207.

3) Ebd., S. 209 f.

Man beschloß, daß die Schüler schrittweise an der Klassenordnung beteiligt werden sollten; an eine "Selbstregierung"¹ wie Foerster sie vorgeschlagen hatte, wurde nicht gedacht, auch der moralische Unterricht wurde zugunsten des bisherigen religiösen abgelehnt. Die herrschende Auffassung der Gymnasialpädagogen - etwas hart formuliert - lautete am Ende des wilhelminischen Kaiserreichs so:

"Die Ideen bezüglich der Selbstverwaltung der Schüler unserer höheren Schulen sind mit Rücksicht auf die in unserem Vaterlande notwendige Erziehung zum künftigen Krieger, dem ernste Disziplin und Unterordnung von Jugend auf angewöhnt sein müssen, abzulehnen."²

Die Direktoren lehnten Reformbemühungen um Formen der Schülerselbstverwaltung, die bereits Süvern 100 Jahre früher auch schon beabsichtigt und formuliert hatte,³ erneut ab; die Pädagogen erkannten nicht, daß die gesellschaftliche Funktion des Gymnasiums als Ausbildungsstätte für höhere Berufe dem von ihnen immer noch tradierten erzieherischen Leitbild eines preußischen Beamten widersprechen mußte.

28. Konferenz (1919)

Diese Versammlung war die letzte in Westfalen, die sich mit der Schuldisziplin befaßte. Wegen des verlorenen Krieges fordern die Direktoren 1919 die sittliche Erneuerung besonders für die

-
- 1) Vgl. Wolfgang Scheibe, Schülermitverantwortung. Ihr pädagogischer Sinn und ihre Verwirklichung, 3. Auflage, Darmstadt 1966.
 - 2) Protokoll der ... XXVII. Direktoren-Versammlung, a.a.O., S. 209.
 - 3) Vgl. Kap. 3.2.2.2.

Gymnasialschüler, "die ... zu Führern des Volkes bestimmt"¹ waren.

Nicht die äußere Disziplinierung sei Zweck der Erziehung, sondern die Unterstützung der eigenen Selbstzucht muß gefördert werden.² Dafür wird jetzt die Einrichtung der Schülerselbstverwaltung akzeptiert. Die Aufsicht und die Teilnahme der Lehrer an Freizeitbeschäftigungen der Schüler soll ausgebaut werden, um trotzdem die Kontrolle der Lehrer über die Gymnasiasten zu erhalten.

"Die Willensbildung ist durch Einrichtung der Selbstverwaltung für die Oberstufe zu beeinflussen. Die Selbstverwaltung kann Segen stiften, falls sie sich nicht allein für die äußere Zucht und Ordnung, sondern auch für den guten Geist in der Klasse und Schule, besonders im Kampf gegen die Schülerlüge, einsetzt. Zuverlässigere Schüler können kameradschaftliche Miterzieher von 2-3 jüngeren Mitschülern werden, Spielabteilungen für die Spielnachmittage bilden und die Beaufsichtigung der Fahrschüler übernehmen, mit denen sie den gleichen Weg haben. ...

Die Schule muß mehr Einblick in das Persönlichkeitsleben ihrer Zöglinge und dadurch Einwirkung auf ihre Selbstzucht erhalten. Daher hat sich ihre Fürsorge auch auf die schulfreie Zeit zu erstrecken (Liebhabe-reien der Schüler, Handfertigkeit). Schülerwanderungen, deren eine wenigstens einmal im Monat stattfinden soll, knüpfen ein festes Band zwischen Lehrer und Schülern. Auf ihnen wird der Kampf gegen den Schmutz in Wort und Bild, gegen die Gefahren des Nikotins und Alkohols und ähnliche Hemmnisse der Selbstzucht am leichtesten geführt."³

-
- 1) Protokoll der Verhandlungen der XXVIII. Direktoren-Versammlung in der Provinz Westfalen 1919, S. 8.
 - 2) Vgl. ebd.
 - 3) Ebd., S. 9.

Der Schüler soll angeleitet werden, die Schulgesetze aus Ehrenpflicht - ein Bezug auf philanthropistisches Gedankengut - zu befolgen und eben nicht aus Angst vor Strafe. Diese soll zurückgedrängt werden, denn - so die Erkenntnis der Direktoren - der Weg der Verordnung sei nicht der richtige.¹ Politischen Schülervereinen soll dadurch vorgebeugt werden, daß in den Unterricht politische Themen einbezogen werden, z.B. anhand der Schriften von "Plato, Aristoteles, Montaigne, Fichte, Humboldt."²

Um aber klarzustellen, daß der Gymnasiallehrer weiterhin loyaler Staatsbeamter sei, wird angemerkt, daß der Lehrer im Unterricht "nicht soweit Objektivität anzustreben" brauche, "daß er nicht erkennen lasse, auf welchem politischen Standpunkt er stehe."³

Am Anfang des 20. Jahrhunderts lassen sich also bereits im Gymnasium Einflüsse der Reformpädagogik feststellen, die dann zu einer aus vielen Strömungen bestehenden Bewegung⁴ wurden, wobei eine Hauptrichtung⁵ die Pädagogik vom Kinde aus

1) Vgl. Hermann Weimer, Schulzucht, Leipzig 1919, bes. S. 28-42. Erstmals wird hier wieder die philanthropistische Belohnung als Zuchtmaßnahme erwähnt; vgl. Julian Borchardt, Wie sollen wir unsere Kinder ohne Prügel erziehen?, Berlin 1919.

2) Protokoll ... der XXVIII. Direktoren-Versammlung ..., a.a.O., S. 19.

3) Ebd.

4) Vgl. Hermann Röhrs, Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa, Hannover 1980. Vgl. Wolfgang Scheibe, Die Reformpädagogische Bewegung 1900 bis 1932. Eine einführende Darstellung, Weinheim und Basel, 8. ergänzte Auflage 1982.

5) Eine Vertreterin war z.B. Ellen Key.

gründete, um mit der "Entdeckung des Kindes" aus dem 18. Jahrhundert ernst zu machen.

Autobiographische Schilderungen von Reformpädagogen wie Foerster oder Gurlitt drücken demnach auch ihren Unmut über das Gymnasium des 19. Jahrhunderts aus.

"Ich habe in Berlin ein typisches preußisches Gymnasium besucht, das 'Friedrich-Wilhelm-Gymnasium'. Meine späteren pädagogischen Schriften, vor allem die 'Jugendlehre' und 'Schule und Charakter' sind sozusagen die Antwort auf alle die grundfalschen Methoden der Behandlung der Schuljugend, die ich in meiner eigenen Schulzeit kennen gelernt hatte."¹

Oder:

"Deutschland ist mit seinen staatlichen Schulen unzufrieden, so unzufrieden, daß vereinzelt schon der Ruf laut wird, man solle diese Schulen völlig abschaffen und die Erziehungskunst wieder Privaten überlassen. Unsere Schulen wären zu Kasernen geworden, die Lehrer zu Unterrichtsbeamten, die keine Ideale und Begeisterung erwecken könnten, da sie selbst keine hätten oder haben dürften. Wo das Herz, wo Geist und liebevolle Hingabe herrschen müßten, da throne stumpfsinniger Bürokratismus. Statt daß die Jugend erhoben, erzogen, emporgezogen zur Wahrhaftigkeit, zu männlicher Tat begeistert und zu harmonischen Persönlichkeiten entwickelt werde, sehe man sie niedergehalten, gefesselt, geknebelt, entmannt und einseitig für Berufszwecke

1) Foerster, zit. nach Hildegard Haubner-Moya y Jimenez, Die Schule des 19. Jahrhunderts im Spiegel der Autobiographien bedeutender Pädagogen, a.a.O., S. 308; vgl. Martin Gregor-Dellin (Hrsg.), Die erste Prüfung. Schul-Erinnerungen von Goethe bis Brecht, München 1970, bes.: Hermann Hesse, Aus meiner Schülerzeit, S. 169-182.

abgerichtet. Ich selbst sehe unsere Schule mit so pessimistischen Blicken nicht an und hoffe, daß sie durch Umbau und gründliches 'Reinemachen' wieder durchaus brauchbar und wohnlich werden kann."¹

Diese Äußerungen zeigen die von den Autoren selbst empfundene Situation des preußischen Gymnasiums, das sie als spätere Reformpädagogen verändern wollten. Denn diese staatliche Institution vertrat auch am Anfang des 20. Jahrhunderts immer noch das Erziehungsideal eines angepaßten gehorsamen Beamten. Zu seiner angestrebten Erziehung wurden die alten Disziplinierungsmittel weiterhin gefordert und angewendet. Die Gymnasiallehrer erkannten - wegen ihrer starken eigenen Anlehnung an den Staat, dem sie ihr neues Sozialprestige verdankten - nicht, daß die Schere zwischen dem alten Leitbild eines Beamten und den neuen gesellschaftlichen Funktionen des Gymnasiums als Verteilerinstitution von berufsqualifizierenden Berechtigungen immer weiter auseinanderzuklaffen drohte.

1) Gurlitt, zit. nach Hildegard Haubner-Moya y Jimenez, Die Schule des 19. Jahrhunderts im Spiegel der Autobiographien bedeutender Pädagogen, a.a.O., S. 313 f.

Schluß: Die Strafe im Spannungsverhältnis von
Politik und Pädagogik

In dem Zeitraum, der in dieser Untersuchung berücksichtigt wurde, entwickelte sich die Schule als staatliche Anstalt und mit ihr das Problem der Strafe in der Erziehung widersprüchlich zwischen der pädagogischen Entdeckung des Eigenrechts der Kindheit einerseits und dem Interesse des absolutistischen Staates an einer möglichst frühzeitigen Erziehung zum Untertanengehorsam bzw. Staatsdiener andererseits.

Während Aufklärungspädagogen im Interesse an individueller und gesamtgesellschaftlicher Höherentwicklung der Vernunftnatur des Menschen im Kinde Geltung verschaffen wollen, ist die staatliche Schulaufsicht mehr an einer rechtzeitigen Gewöhnung der Kinder an die bestehende Rechts- und Gesellschaftsordnung interessiert. So kommt es in der Zeit von 1756 bis 1918 angesichts der Abhängigkeit der Schule vom Staat je nach dessen Reform- oder Restaurationsbedürfnissen sowohl zur Interessenidentität als auch zum Interessenkonflikt zwischen Schulpolitik und -pädagogik. Diese Entwicklung läßt sich am Problem der Strafe und der Schuldisziplin besonders deutlich aufzeigen, weil in diesem Bereich der Erziehung die Interessen von Politik und Pädagogik ganz unmittelbar aufeinander treffen. Während die staatliche Schulaufsicht das Strafproblem zu verrechtlichen bemüht ist und sich dabei an der künftigen Erwachsenenrolle des Kindes in der Gesellschaft orientiert, ist der pädagogischen Theorie und Praxis daran gelegen, auch in der Strafe dem Entwicklungsprozeß des Heranwachsenden Rechnung zu

tragen und statt nonkonformes Verhalten sittliches Handeln aus Einsicht und freier Entscheidung zu ermöglichen. Die Konflikte, die sich aus dieser unterschiedlichen Interessenlage ergeben, aber lassen sich bis in die Anfänge der Verstaatlichung des öffentlichen Unterrichtswesens zurückverfolgen.

Bereits gegen Ende des 18. Jahrhunderts haben philanthropistische Pädagogen versucht, den Anspruch des Menschen auf seine individuelle Bildung und Glückseligkeit mit der gesellschaftlichen Brauchbarkeit des Einzelnen als Bürger zu vereinbaren. Unter ihnen hat Villaume die Forderungen nach individueller Vervollkommnung und gesellschaftlicher Brauchbarkeit unter den gegebenen Bedingungen als unvereinbar angesehen und den Vorrang der Gemeinnützigkeit begründet und gerechtfertigt. Damit verband sich bei Villaume die Hoffnung, durch eine Verbesserung der wirtschaftlichen Lage auch eine politisch-soziale Höherentwicklung der Verhältnisse für alle Menschen zu erreichen. Diese Hoffnung teilte auch der aufgeklärte Souverän in Braunschweig, der Herzog Karl Wilhelm Ferdinand. Die Basis für die gesellschaftliche Höherentwicklung sollte durch eine staatliche Schulreform geschaffen werden, die unter der Aufsicht einer neu eingerichteten oberen staatlichen Schulaufsichtsbehörde (Braunschweigisches Schuldirektorium) eingeleitet und vorangetrieben werden sollte. So kam es in Braunschweig für einige Jahre zu einer partiellen Interessenidentität zwischen Politik und Pädagogik. Diese Interessenidentität mußte jedoch in der politischen Restaurationszeit wieder aufgegeben

werden, die in Preußen mit der Ära Wöllner einsetzte und auf die Verhältnisse in Braunschweig unmittelbaren Einfluß gewann. Denn die philanthropistischen Reformziele wie individuelles Glück, die moralische und intellektuelle Höherentwicklung durch Aufklärung standen ebenso wie die Betonung des Eigenwertes von Kindheit und Jugendalter letztlich dem Interesse des absolutistischen Staates an seiner Machterhaltung und -erweiterung entgegen. Die Reformer konnten sich daher gegen ihre innenpolitischen Gegner nicht durchsetzen. So ist der braunschweigische Schulreformversuch ein Beispiel dafür, daß fortschrittliche an der Vernunftnatur des Menschen im Kinde orientierte Reformansätze immer dann an ihre Grenzen stoßen, wenn eine Gefährdung des politischen Systems dabei nicht ausgeschlossen werden kann. Als Reaktion auf solche Gefährdung setzten hier wie auch in Preußen staatliche Disziplinierungsversuche ein, die entweder mit offener Gewaltanwendung oder versteckter, unter Einbeziehung der Pädagogik, das gewünschte konforme Verhalten vermitteln sollten. Diese politische Entwicklung fand vor allem in der Handhabung des Strafproblems auch in der Schule ihren Niederschlag.

In der Zeit der Interessenüberschneidung von Politik und Pädagogik war es in Braunschweig möglich, die traditionell harte Schuldisziplin, die sich am Rechtsgrundsatz der Vergeltung orientierte und den Heranwachsenden als "kleinen" Erwachsenen behandelte, im Geiste der philanthropistischen Aufklärungspädagogik zu beeinflussen und sie den Entwicklungsanforderungen des Kindes- und

Jugendalters anzupassen. In Abgrenzung von der pietistisch-religiösen Begründung der Schulstrafen in der Holzmindener Schulordnung von 1756 gelang es den braunschweigischen Schulreformern 1787 pädagogisch orientierte Disziplinarvorschriften zu formulieren: Die pietistische Begründung war von einem pessimistischen Menschenbild ausgegangen, demzufolge das Kind durch die Erbsünde belastet als von Natur aus böse anzu sehen sei. Folglich müsse dessen Eigenwille u.U. auch durch körperliche Strafen gebrochen werden, um es zum Gehorsam gegenüber den Geboten Gottes und des politischen Herrschers als seines Stellvertreters auf Erden erziehen zu können. Demgegenüber ging die neue aufklärungspädagogische Strafbegründung von dem optimistischen Leitbild eines von Natur aus "guten" Menschen aus. Demzufolge waren hier allzu harte Strafen bzw. Strafen, die den Gesichtspunkt der Vergeltung über den der Besserung stellten, von vornherein verpönt. Statt dessen wurde die Verinnerlichung moralischer Handlungsmaximen und die Selbstkontrolle des Schülers gefördert, die durch ein Belohnungs- (Lob, Prämie) und Kontrollsystem (Beurteilungen des sittlichen Schülerverhaltens) abgestützt werden sollte.

Erst Schleiermacher gelang es, die Widersprüchlichkeit der Strafe in der Erziehung aufzuzeigen. Denn die Erziehung hat im Verständnis Schleiermachers ein sittliches Handeln aus Einsicht zu ermöglichen, während Strafmaßnahmen Zwang auf den Handelnden ausüben. Da Strafe die Folge einer unsittlichen Handlung ist und die Handlungsfreiheit des Heranwachsenden einschränkt, können durch sie

keine neuen sittlichen Zwecke erreicht werden. Diese Aporie des Strafproblems in der Erziehung führt bei Schleiermacher dazu, daß er Strafen letztlich als etwas Nicht-Pädagogisches ablehnen muß, auch wenn auf sie nicht ganz verzichtet werden kann. So treten bereits in den pädagogischen Straftheorien der Wende des 18. zum 19. Jahrhunderts Widersprüche auf, die hier nur mühsam überbrückt werden konnten.

Die Strafpraxis im Gymnasium selbst aber wird im Laufe des 19. Jahrhunderts zunehmend stärker geprägt durch die Unvereinbarkeit der Ansprüche der staatlichen Schulbürokratie an die Disziplinierung des Gymnasiasten einerseits mit Versuchen, bei der Strafausübung pädagogische Intentionen zu verfolgen andererseits. Während die Schulbürokratie im Interesse an der Stabilisierung des politischen Herrschaftssystems auf eine Erziehung zum wissenschaftlich ausgebildeten, gehorsamen und bescheidenen Staatsbeamten dringt und eine juristische Handhabung der Schuldisziplin favorisiert, bleibt der Pädagogik nur noch die Aufgabe, die Schulstrafen erzieherisch zu begründen und zu rechtfertigen und einem unmäßigen Gebrauch der Strafen entgegenzuwirken. Während in der kurzen Phase der preußischen Schulreformen von 1809 - wieder eine Zeit partieller Interessenidentität von Politik und Pädagogik - bei Süvern erste Ansätze einer Schülerelbstregierung möglich werden, wird in der Restaurationszeit nach 1815 die Schuldisziplin wieder zum bevorzugten Instrument der Herrschaftssicherung erhoben. So kann die Strafproblematik als "Politicum" während des ganzen 19. Jahrhunderts bezeichnet werden. Der preußische Ordnungs- und Verwaltungsstaat griff zu-

nehmend stärker durch Erlasse, Verfügungen und Instruktionen in die erzieherische Alltagspraxis des Gymnasiums ein. Besonders in Zeiten, in denen die Regierung um ihre Machterhaltung kämpfen mußte, wie beispielsweise nach dem Revolutionsversuch von 1848 oder in der Zeit der sozialen Bewegungen nach der Reichsgründung von 1871, war die Gestaltung der Schuldisziplinarordnung weit mehr durch politische als durch pädagogische Erwägungen bestimmt. Dabei degenerierte die Pädagogik gerade im Bereich der Schuldisziplin zur bloßen Staatspädagogik. Denn aus Angst vor den bürgerlich-liberalen Demokratisierungsbestrebungen sah sich die staatliche Obrigkeit veranlaßt, besonders in der Volksschule, aber auch im Gymnasium durch strenge Vorschriften für die Schulzucht und Hinweise auf ihre flexible Handhabung nicht nur äußere Anpassung, sondern auch innere Zustimmung zum politischen Herrschaftssystem sicherzustellen. Die Revolution von 1848 zeigte aber, daß eine strenge Schuldisziplin nicht jenen unbedingten Gehorsam sichern konnte, den der Staat von seinen Bürgern und insbesondere von seinen Dienern erwartete. Je mehr der Staat eine Herrschaftssicherung als notwendig erachtete, umso mehr wurde das Gymnasium von dieser Entwicklung betroffen, weil ihm vor allem die Aufgabe zukam, die zukünftige staatstragende Schicht der Gebildeten zu erziehen. Dabei hätten die finanzielle Vernachlässigung - die Gymnasiallehrer waren besoldungsmäßig der Gruppe der Bürovorsteher zugeordnet - und die politische Bevormundung - Verbot des politischen Vereinswesens - gerade die Gymnasiallehrer aufgrund ihrer wissenschaftlichen Aus-

bildung auch in eine Gegenposition zum Staat führen können. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts ist jedoch eher eine Anlehnung der Gymnasiallehrer an das staatliche Herrschaftssystem festzustellen. Die Gründe dafür liegen nicht nur in den vielfältigen strengen staatlichen Gesetzen und Dienstvorschriften, die gerade für viele aus kleinbürgerlichen Verhältnissen aufgestiegenen Gymnasiallehrer eine Bedrohung ihrer oft mühsam erworbenen materiellen Existenzbasis darstellten. Vielmehr spielt in diesem Zusammenhang die Tatsache eine wichtige Rolle, daß Bildung im 19. Jahrhundert immer mehr zu einem sozialen Privileg wurde, das politischen Einfluß ermöglichte und deshalb aus der Sicht der Regierung an staatstragende moralische Qualifikationen zu binden war. Der Gymnasiallehrer bezog infolgedessen sein berufliches und soziales Selbstbewußtsein nicht allein aus seiner wissenschaftlichen Qualifikation, sondern als Verteiler von Sozial- und Lebenschancen ebenso sehr aus seiner Orientierung am Leitbild des gebildeten Staatsbeamten; er war daher gewissermaßen aus "Selbsterhaltungsgründen" dazu bereit, den Schüler als angehenden Gelehrten nicht mehr nach intellektueller, sondern auch nach den entsprechenden moralischen Maßstäben zu beurteilen.

So spiegelt sich in der Strafordnung und -praxis der Gymnasien im 19. Jahrhundert die Strategie der Staatsbürokratie wider, die machtpolitisch motivierte Disziplinierung der Gymnasiasten, der künftigen staatstragenden Schicht der Gebildeten, als eine moralische (Selbst)Disziplinierung erscheinen zu lassen, die nur im Falle der Uneinsichtigkeit des Schülers durch zwangsmäßige, juristische Maßnahmen korrigiert werden sollte. Die

enge Verbindung von intellektueller und moralischer Qualifizierung wird z.B. an der Praxis der Gymnasien deutlich, die Verstöße der Schüler gegen die Schuldisziplin auch durch Zensuren im Schulzeugnis zu ahnden. Die politisch motivierte Verknüpfung von wissenschaftlicher Bildung und moralischer Integrität brachte den Gymnasiallehrer auch in den Gegensatz zu Elternhäusern, die sich aufgrund ihres sozialen Milieus an anderen Handlungsnormen als an dem des Staatsbeamten orientierten. Das gilt sowohl für das Verhältnis des Gymnasiallehrers zu den sozialen Unterschichten, in denen der Besuch von Lokalen, von Festen oder von Vereinszusammenkünften durchaus üblich war. Dies gilt aber auch für seine Beziehungen zum Wirtschaftsbürgertum, das im Zuge der fortschreitenden Industrialisierung nach der Reichsgründung ökonomisch, politisch und sozial immer einflußreicher wurde und materialistischer, aber auch politisch liberaler dachte, als es der Gymnasiallehrer als Staatsbeamter und Gelehrter gewohnt war. So spiegeln die Disziplinprobleme im Gymnasium des 19. Jahrhunderts auch innergesellschaftliche Wertkonflikte wider. Mit diesen Konflikten wurde in den staatlichen Disziplinarordnungen aber nicht produktiv umgegangen, sondern sie wurden mit Erziehungsmitteln aus der vorauflärerischen Zeit zu unterdrücken versucht. So wurden Disziplinlosigkeiten im 19. Jahrhundert in den Westfälischen Direktorenkonferenzen immer wieder diskutiert und mit neuen bzw. alten Strafvorschriften zu bekämpfen versucht. Die traditionellen pädagogisch oft fragwürdigen Strafmethoden wie z.B. körperliche Züchtigungen, Kneienlassen,

Karzerstrafen und Verweise wurden beibehalten und im Rahmen einer religiös oder nationalstaatlich begründeten Gehorsamserziehung von neuem gerechtfertigt. Solche Gehorsamkeitserziehung sollte sowohl dem Zwecke staatlicher Herrschaftssicherung als auch der frühzeitigen funktionalen Anpassung des Schülers an seine künftige Erwachsenenrolle in der Gesellschaft dienen. Dabei wurde bei der moralischen Beurteilung des Schülers bereits das Kind oft wie ein "kleiner" Erwachsener behandelt. Diese Handhabung des Strafproblems stand aufklärerischen Reformvorstellungen, wie Campe sie beispielsweise vertreten hatte, entgegen: Der Schüler des 19. Jahrhunderts hatte keinen Anspruch auf eine eigenrechtliche Behandlung seiner Verhaltensprobleme; er unterliegt vielmehr nicht anders als sein Lehrer einer vom absolutistischen Staat kontrollierten und in juristische Vorschriften gefaßten Disziplinierungspraxis. Zwar lehnten die Gymnasialdirektoren eine übergroße Härte in den Schulen ab, warnten andererseits aber auch vor zuviel Nachgiebigkeit, weil sie als Zeichen von Schwäche mißverstanden und eine Verweichlichung der Schüler zur Folge haben könne. Daher konnten sich die philanthropistische Straftheorie oder die Überlegungen eines Schleiermachers zur pädagogischen Fragwürdigkeit der Strafe im 19. Jahrhundert nicht durchsetzen. Die Schulbehörden versuchten vielmehr, politisches Fehlverhalten der Schüler als moralisches Versagen zu deklarieren und mit Hilfe einer verstärkten religiösen Erziehung zu verhindern. So kehren in fast wörtlicher Übereinstimmung in den Verfügungen und Erlassen, welche die preußischen Schulbehörden im 19. Jahrhundert veröffentlichen,

die pietistischen Vorschriften zum Disziplinproblem vom Anfang des 18. Jahrhunderts wieder. So kann hier die These vertreten werden, daß im Zuge der Politisierung der Schule im 19. Jahrhundert die Vorstellungen der Gymnasialpädagogen über Schuldisziplin und -strafen und die erzieherische Einstellung zum Kind hinter den Stand der Aufklärungspädagogik zurückfallen. Das änderte sich auch grundlegend dann nicht, als um die Jahrhundertwende im Zuge der Kulturkritik und der reformpädagogischen Bewegung Modelle einer Schülermitregierung diskutiert wurden, die an das neuhumanistische Bildungsideal und seine Umsetzung bei Sövern wiederanknüpften.

QUELLEN- UND LITERATURVERZEICHNIS

Ungedruckte Quellen:

"Abiturienten-"Unterschleife" und die dagegen ergriffenen Maßregeln 1838-1894", StAMS PSK Nr. 507.

"Acta Generalia betr. die Gymnasien Vol. I", StAMS PSK Nr. 1718 Band I. 1795.

"Brief von der Regierung (Abteilung des Innern) Münster an das PSK Münster vom 17. Februar 1857", in: "Maßnahmen zur Wahrung der Disziplin auf den höheren Lehranstalten", StAMS Nr. 1733 I (1824-1881).

"Die in den zehn Jahren 1823 bis zum Jahre 1844 veranstalteten Konferenzen der Gymnasial-Directoren Westphalens gepflogenen Verhandlungen, in chronologischer Folge nach den Protokollen", StAMS Staatliches Gymnasium Coesfeld, Nr. 917.

"Disziplinar-Ordnung für die Gymnasien und Progymnasien der Provinz Westphalen, in Kraft gesetzt vom Königlichen Provincial-Schul-Collegium von Westphalen am 24. April 1833, in: StAMS PSK Nr. 1035.

"Materialien zur Disziplinarordnung für die Gymnasien und Progymnasien der Provinz Westfalen 1823-1832", StAMS PSK Nr. 531.

"Ministerialverfügung (v. Ladenberg) an das PSK Münster vom 25. November 1848", in: "Maßnahmen zur Wahrung der Disziplin auf den höheren Lehranstalten (1824-1881)". StAMS PSK Nr. 1733 I.

"Paulinum Münster, Handhabung der Disziplin, Bd. 1 1834-1877", StAMS PSK Nr. 572.

"Paulinum Münster, Handhabung der Disziplin, Bd. 2 1878-1902", StAMS PSK Nr. 1175.

"Paulinum Münster, Entlassung von Zöglingen, Disziplinarfälle, Bd. 3 1903-1935", StAMS PSK Nr. 4887.

"14 Rundschreiben des Direktors Sökeland an das Lehrerkollegium (1837-1842)", StAMS Staatliches Gymnasium Coesfeld Nr. 925.

"Verfügung des PSK Münster vom 1. Juli 1915 an die Direktoren der höheren Lehranstalten für die männliche Jugend unsers Amtsbezirks", in: "Akten betr. Allg. Verordnungen über die Aufnahme, sittliche Leitung und Entfernung der Schüler", StAMS Staatliches Gymnasium Coesfeld Nr. 882.

von Prof. Dr. Stern, "Welche Mittel stehen der Schule zu Gebote, die Erziehung ihrer Zöglinge zu fördern und zu leiten?", vorgetragen in der Lehrerkonferenz vom 22.11.1856, in: StAMS Staatliches Gymnasium Hamm Nr. 28.

Gedruckte Quellen:

Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Hrsg. von Joachim Heinrich Campe, 16 Bd., Hamburg, Berlin, Braunschweig und Wolfenbüttel 1785-1792.

Apel, Hans-Jürgen/Klöcker, Michael, Schulwirklichkeit in Rheinpreußen. Analysen und neue Dokumente zur Modernisierung des Bildungswesens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, Köln, Wien 1986.

Bahrdt, Carl Friedrich, Ueber den Zweck der Erziehung überhaupt, in: Allgemeine Revision, 1. Theil, Hamburg 1785, S. 1-124; neu abgedruckt in: Reinhard Stach (Hrsg.), Theorie und Praxis der philanthropistischen Schule, Rheinstetten 1980, S. 83-102.

Basedow, Johann Bernhard, Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen und Studien und ihrem Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt. Mit einem Plane eines Elementarbuches der menschlichen Erkenntnis, Hamburg 1768.

Basedow, Johann Bernhard, Joachim Heinrich Campe (Hrsg.), Pädagogische Unterhandlungen, Dessau 1777/78.

Beier, Adolf (Hrsg.), Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. Sammlung der wichtigsten, hierauf bezüglichen Gesetze, Verordnungen, Verfügungen und Erlasse nach amtlichen Quellen, 2. gänzlich durchgearbeitete und bedeutend vermehrte Auflage, Halle 1902

"Bekanntmachung des Königl. Ober-Präsidiums vom 22. März 1824" im Amts-Blatt der Königl. Regierung zu Münster Nro. 14, S. 121 f. Münster, den 3. April 1824, StAMS PSK Nr. 1733 Band I (1824-1881).

Berg, Christa (Hrsg.), Staat und Schule oder Staatsschule? Stellungnahmen von Pädagogen und Schulpolitikern zu einem unerledigten Problem 1789-1889, Königstein/Ts. 1980.

Blankertz, Herwig (Hrsg.), Bildung und Brauchbarkeit. Texte von Joachim Heinrich Campe und Peter Villaume zur utilitären Erziehung, Braunschweig 1965.

Braunschweigisches Journal (Fortsetzung: Schleswigsches Journal). Hrsg. von Ernst Christian Trapp, Johann Stuve, Konrad Heusinger, Joachim Heinrich Campe, Braunschweig, danach Schleswig 1788-1793.

Campe, Joachim Heinrich, Briefe aus Paris während der Französischen Revolution geschrieben, neu hrsg. von Helmut König, Berlin 1961.

Campe, Joachim Heinrich, Entwurf der vorzüglichsten Punkte welche dem der Schulverbesserungscommission auszufertigenden Comissorio einzuverleiben wären, abgedruckt in: Ulrich Herrmann, Modell der Schulreform: Das Braunschweigische Schuldirektorium 1786-1790, in: Braunschweigisches Jahrbuch, Bd. 52 (1971), S. 169-171.

Campe, Joachim Heinrich, Robinson der Jüngere. Ein Lesebuch für Kinder zur allgemeinen Schulencyclopädie gehörig. Vierte rechtmäßige Auflage, Braunschweig 1789.

Campe, Joachim Heinrich, Sammlung einiger Erziehungsschriften, 2 Teile, Leipzig 1778.

- Campe, Joachim Heinrich, Ueber die grosse Schädlichkeit einer allzu frühen Ausbildung der Kinder, in: Allgemeine Revision, 5. Theil, Wolfenbüttel 1786, S. 1-160.
- Campe, Joachim Heinrich, Ueber einige verkannte wenigstens ungenutzte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes; neu hrsg. von Heinz-Joachim Heydorn und Gernot Koneffke, in zwei Fragmenten, mit einer Einleitung von Gernot Koneffke, Frankfurt 1969.
- Campe, Joachim Heinrich, Ueber das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen, in: Allgemeine Revision, 10. Theil, Braunschweig 1788, S. 445-568; neu hrsg. von Albert Reble, Bad Heilbrunn/Obb. 1961.
- Campe, Joachim Heinrich, Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften, in: Allgemeine Revision, 3. Theil, Hamburg 1785, S. - 291-434; neu abgedruckt in: Reinhard Stach (Hrsg.), Theorie und Praxis der philanthropistischen Schule, Rheinstetten 1980, S. 103 f.
- Centralblatt für die Gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Im Auftrage des Herrn Ministers der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten und unter Benutzung der amtlichen Quellen hrsg. von Ferdinand Stiehl, Berlin ab 1860.
- Dauber, Mittheilungen aus der Vergangenheit des Herzoglichen Gymnasiums zu Holzminden, Braunschweig 1860.
- Erler, W. (Hrsg.), Die Direktoren-Conferenzen des Preussischen Staates. Sämmtliche auf ihnen gepflogene Verhandlungen, geordnet, excerptiert und eingeleitet durch eine Darstellung der geschichtlichen Entwicklung dieser Conferenzen, Berlin 1876.
- Erler, W. (Hrsg.), Die Direktoren-Konferenzen der preussischen höheren Lehranstalten in den Jahren 1876 und 1877. Ihre Verhandlungen, geordnet und excerptiert, zugleich als erster Nachtrag der "Direktoren-Konferenzen des preussischen Staates", Berlin 1879.

- Erlcr, W. (Hrsg.), Die Direktoren-Konferenzen der preußischen Höheren Lehranstalten in den Jahren 1879, 1880 und 1881. Ihre Verhandlungen, geordnet und excerpiert, zugleich als zweiter Nachtrag der "Direktoren-Konferenzen des preußischen Staates", Berlin 1882.
- Foerster, Friedrich Wilhelm, Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin, 4. Auflage, Zürich 1908.
- Francke, August Herrmann, Pädagogische Schriften, besorgt von Hermann Lorenzen, Paderborn 1957.
- Fritzsck, Theodor (Hrsg.), E. Chr. Trapps Versuch einer Pädagogik, einer systematischen Darstellung der Ziele und Bestrebungen des Philanthropismus bis zum Jahre 1780. Mit Einleitung und Anmerkungen hrsg. von Theodor Fritzsck, Leipzig 1913.
- Froese, Leonhard, Deutsche Schulgesetzgebung (1763-1952), Weinheim und Berlin 1953.
- Froese, Leonhard/Krawietz, Werner (Hrsg.), Deutsche Schulgesetzgebung. Bd. I: Brandenburg, Preußen und Deutsches Reich bis 1945, Weinheim, Berlin und Basel 1968.
- Gregor-Dellin, Martin (Hrsg.), Die erste Prüfung. Schul-Erinnerungen von Goethe bis Brecht, München 1970.
- Hinske, Norbert (Hrsg.), Was ist Aufklärung? Beiträge aus der Berlinischen Monatsschrift. In Zusammenarbeit mit Michael Albrecht. Ausgewählt, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Norbert Hinske. 3. im Anmerkungsteil ergänzte Auflage (unveränd. Nachdruck Berlin 1783-1786), Darmstadt 1981.
- Idzikowski, Franz, Die Schul-Disciplin als Erziehungsmittel. Ein pädagogischer Versuch, in: Jahresbericht des Königlichen katholischen Gymnasiums zu Breslau 1850/51, S. 1-24.
- Jahresbericht (10.) des Königlichen Gymnasiums in Coesfeld 1837/38, in: Schulprogramme des Königlichen Gymnasiums in Coesfeld, StAMS Schulprogramme 161 (1828-1885).

- Jahresbericht (99.) über das Königliche Paulinische Gymnasium zu Münster für das Schuljahr 1909-1910.
- Kant, Immanuel, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Norbert Hinske, Was ist Aufklärung? Beiträge aus der Berlinischen Monatsschrift, Darmstadt 1981, S. 450-453.
- Kemper, Herwart (Hrsg.), Theorie und Geschichte der Bildungsreform. Eine Quellensammlung von Comenius bis zur Gegenwart, Königstein/Ts. 1984.
- Kohlrausch, Friedrich, Erinnerungen aus meinem Leben, Hannover 1863.
- Koldewey, Friedrich (Hrsg.), Braunschweigische Schulordnungen von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1828. Mit Einleitung, Anmerkungen, Glossar und Register. Bd. 1, Schulordnungen der Stadt Braunschweig, Berlin 1886.
- Koldewey, Friedrich (Hrsg.), Braunschweigische Schulordnungen von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1828. Mit Einleitung, Anmerkungen, Glossar und Register. Bd. 2, Schulordnungen des Herzogtums Braunschweig (mit Ausschuß der Hauptstadt des Landes), Berlin 1890.
- Korrespondenz-Blatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand, 10. Jg. (1902).
- Kössler, Franz, Verzeichnis von Programm-Abhandlungen deutscher, österreichischer und schweizerischer Schulen der Jahre 1825-1919. Alphabetisch geordnet nach Verfassern, 4 Bd., München, London, New York, Oxford und Paris 1987.
- Lomnitzer, Beiträge zur Schulerziehung, in: Programm des Königlichen Gymnasiums zu Bromberg 1854/55, S. 1-19.
- Mendelssohn, Moses, Ueber die Frage: Was heißt Aufklären?, in: Norbert Hinske, Was ist Aufklärung? Beiträge aus der Berlinischen Monatsschrift, Darmstadt 1981, S. 445-450.

Meyer, Jürgen Bona, Friedrich's des Großen Pädagogische Schriften und Äußerungen. Mit einer Abhandlung über Friedrich's des Großen Schulregiment nebst einer Sammlung der hauptsächlichlichen Schul-Reglements, Reskripte und Erlasse übersetzt und herausgegeben, Langensalza 1885

Michael, Berthold/Schepp, Heinz-Hermann (Hrsg.), Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert, 2 Bd., Frankfurt 1974.

Neigebaur, Johann Ferdinand, Die Preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Eine Zusammenstellung der Verordnungen, welche den höheren Unterricht in diesen Anstalten umfassen, Berlin, Posen und Bromberg 1835.

Overberg, Bernhard, Von der Schulzucht. Mit einer Einleitung hrsg. von Albert Richter, Leipzig 1893.

Overberg's Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht. In Verbindung mit mehreren Schulmännern neu hrsg. und überarbeitet von W. Erdmann, Münster 1888.

Overberg, Bernhard, Greßlers Klassiker der Pädagogik, Bd. 22, bearbeitet von Al. Knöppel, Langensalza 1904.

Protokolle der Westfälischen Direktorenkonferenzen von der 7. Versammlung 1823 bis zur 28. Versammlung 1919.

Rethwisch, Conrad, Der Staatsminister Freiherr von Zedlitz und Preußens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs des Großen, 2. Auflage. Straßburg 1886.

Rönne, Ludwig von, Das Unterrichtswesen des Preussischen Staates, 2 Bd., Berlin 1855.

Rousseau, Jean-Jacques, Emil oder Über die Erziehung. In neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts, Vollständige Ausgabe, 5. unveränd. Auflage, Paderborn, München, Wien und Zürich 1981.

- Rutschky, Katharina (Hrsg.), Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt, Berlin und Wien 1977.
- Schleiermacher, Friedrich, Pädagogische Schriften 1. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, unter Mitwirkung von Theodor Schulze hrsg. von Erich Weniger, ungekürzte Ausgabe, Frankfurt, Berlin und Wien 1983.
- Schleiermacher, Friedrich, Vorlesungen über Gegenwirkung, Strafe und Zucht (1820/21), in: ders., Pädagogische Schriften 2. Pädagogische Abhandlungen und Zeugnisse, unter Mitwirkung von Theodor Schulze hrsg. von Erich Weniger, ungekürzte Ausgabe, Frankfurt, Berlin und Wien 1984, S. 171-202.
- Schlüter, Rede zur feierlichen Entlassung der Abiturienten. Gehalten am 30. August 1848, in: 21. Jahresbericht über das Königliche Gymnasium zu Coesfeld 1848/49, S. 1-9.
- Schullehrer-Conferenz-Gesellschaft zu Cappeln, Verhandlungen ueber die Schuldisciplin. Zum Schluß gebracht am Ende des Jahres 1835, Münster 1837.
- Schulordnung des Holzmindener Gymnasiums vom Jahre 1787, abgedruckt in: Friedrich Koldewey, Das braunschweigische Schuldirektorium und die Holzmindener Schulordnung vom Jahre 1787. Ein Beitrag zur Geschichte des Philanthropinismus, Holzminden 1884, S. 6-22.
- Schulordnung der Stadt Holzminden 1756, abgedruckt in: Friedrich Koldewey (Hrsg.), Braunschweigische Schulordnungen von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1828, Berlin 1890, Bd. 2, S. 402-448.
- Schweim, Lothar, Schulreform in Preußen 1809-1819, Weinheim 1966.
- Sextro, Heinrich Philipp, Ueber die Bildung der Jugend zur Industrie. Ein Fragment, Göttingen 1785, unveränderter Nachdruck, hrsg. von Heinz-Joachim Heydorn/Gernot Koneffke, Frankfurt 1968.
- Sökeland, Bernhard, Geschichte des Münsterischen Gymnasiums, Münster 1826.

Stach, Réinhard (Hrsg.), Theorie und Praxis der philanthropistischen Schule, Rheinstetten 1980.

Stephani, Heinrich, Nachweisung, wie unsere bisherige unvernünftige und zum Teile barbarische Schulzucht endlich einmal in eine vernünftige und menschenfreundliche umgeschaffen werden könne und müsse, in: Ders., Zur Schulpolitik und Pädagogik. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Günter Ulbricht, Berlin/Ost 1961, S. 187-200.

Stuve, Johann, Kleine Schriften gemeinnützigen Inhalts, gesammelt und hrsg. von Johann Heinrich Campe, unveränderter Nachdruck der Ausgabe Braunschweig 1794, mit einer Einleitung von Hanno Schmitt, Vaduz 1982.

Trapp, Ernst Christian, Versuch einer Pädagogik, besorgt von Ulrich Herrmann, unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780, Paderborn 1977.

Trapp, Ernst Christian, (anonym), Von der Nothwendigkeit öffentlicher Schulen und von ihrem Verhältnisse zu Staat und Kirche, in: Allgemeine Revision, 16. Theil, Wien und Braunschweig 1792, Kap. I, S. 1-43, unveränderter Neudruck, Vaduz/Lichtenstein 1979.

Villaume, Peter, Anmerkungen über die Frage: Ob der Staat sich in Erziehung mischen soll?, in: Braunschweigisches Journal, 8. Stück, August 1788, S. 390-404, 9. Stück, September 1788, S. 7-24, neu abgedruckt in: Christa Berg (Hrsg.), Staat und Schule oder Staatsschule?, Königstein/Ts. 1980, S. - 10-21.

Villaume, Peter, Ob und in wiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey?, in: Allgemeine Revision, 3. Theil, Hamburg 1785, S. 435-616; neu abgedruckt in Herwig Blankertz (Hrsg.), Bildung und Brauchbarkeit, Braunschweig 1965, S. 69-142.

Wiese, Ludwig, Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung im Auftrage des Ministers der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten, 3 Bd., Berlin 1864.

- Wiese, Ludwig, Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, 2 Bd., 3. Ausgabe bearbeitet und bis zum Jahre 1887 fortgeführt von Otto Kübler, Berlin 1886/1887.
- Wiese, Ueber Schuldisciplin, in: "Jahresbericht 1837/38 des Prenzlauer Gymnasiums", StAMS Schulprogramme Prenzlau 508-510.
- Zedlitz, Karl Abraham Freiherr von, Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens in den königlichen Landen, in: Berlinische Monatsschrift, hrsg. v. F. Gedike und J.E. Biester, Bd. 10 (1787), S. 97-116, neu abgedruckt in: Christa Berg (Hrsg.), Staat und Schule oder Staatsschule?, Königstein/Ts. 1980, S. 1-9.

Literatur

- Apel, Hans-Jürgen, Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814-1818. Die Modernisierung der traditionellen Gelehrtenschulen durch die preußische Unterrichtsverwaltung, Köln und Wien 1984.
- Ariès, Philippe, Geschichte der Kindheit, 2. Auflage, München und Wien 1976.
- Arndt, Helmut, Die Strafe als Unterbrechung pädagogischer Tätigkeit. Ein Beitrag zur "Aufklärung" der "Erziehungsstrafen" im 18. Jahrhundert, phil. Diss. Gießen 1967.
- Biehringer, Frieda, Herzog Karl I. von Braunschweig. Quellen und Forschungen zur Braunschweiger Geschichte, Bd. 11, Wolfenbüttel 1920.
- Biermann, Rudolf, Die pädagogische Begründung der Belohnungen und Strafen in der Erziehung bei Basedow, Campe und Salzmann. Ein Beitrag zur Wandlung des Philanthropismus zu einem pädagogischen Individualismus auf dem Hintergrund der Aufklärung, phil. Diss. Bochum 1970.
- Blankertz, Herwig, Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen, Düsseldorf 1963.

Blankertz, Herwig, Die Geschichte der Pädagogik.
Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982.

Bödeker, Hans Erich/Ulrich Herrmann (Hrsg.), Aufklärung als Politisierung - Politisierung der Aufklärung, Hamburg 1987.

Boockmann, Hartmut (Mitverf.), Mitten in Europa.
Deutsche Geschichte, Berlin 1984.

Blättner, Fritz, Der Historiker Friedrich Paulsen und seine Kritiker, in: Zeitschrift für Pädagogik, 9. Jg. (1963), S. 113-130.

Borchardt, Julian, Wie sollen wir unsere Kinder ohne Prügel erziehen?, Berlin 1919.

Bracken, Helmut von, Die Prügelstrafe in der Erziehung, Dresden 1926.

Brünig, Walter, Das Belohnungsproblem in der Pädagogik des ausgehenden 18. Jahrhunderts, phil. Diss. Halle (Saale) 1938.

Buchholz, Ernst Wolfgang, Ländliche Bevölkerung an der Schwelle des Industriezeitalters. Der Raum Braunschweig als Beispiel, Stuttgart 1966.

Burmeister, Friedrich Karl, Der Merkantilismus im Lande Braunschweig-Wolfenbüttel im 16.-18. Jahrhundert, Diss. Frankfurt 1928.

Ell, Ernst, Disziplin in der Schule, Freiburg, Basel und Wien 1966.

Faber, Erwin/Geiss, Imanuel, Arbeitsbuch zum Geschichtsstudium. Einführung in die Praxis wissenschaftlicher Arbeiten, Heidelberg 1983.

Fertig, Ludwig, Campes politische Erziehung. Eine Einführung in die Pädagogik der Aufklärung, Darmstadt 1977.

Fertig, Ludwig, Zeitgeist und Erziehungskunst. Eine Einführung in eine Kulturgeschichte der Erziehung in Deutschland von 1600 bis 1900, Darmstadt 1984.

- Fischer, Aloys, Der Begriff der Disziplin, in: Hermann Röhrs (Hrsg.), Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe, Frankfurt 1968, S. 14-25.
- Flissikowski, Renate, Vom Prügelstück zur Erziehungsklasse für "schwierige" Kinder. Zur Sozialgeschichte abweichenden Verhaltens in der Schule, München 1980.
- Flitner, Andreas, Die politische Erziehung in Deutschland. Geschichte und Probleme 1750-1880, Tübingen 1957.
- Fooker, Enno, Die geistliche Schulaufsicht und ihre Kritiker im 18. Jahrhundert, Wiesbaden-Dotzheim 1967.
- Fritzsche, Theodor, Einleitung des Herausgebers, in: Joh. Bernhard Basedows Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. Hrsg. von Theodor Fritzsche, Leipzig 1913.
- Hagemeister, Ursula, Die Schuldisziplin, Weinheim und Berlin 1968.
- Hahn, Walter, Handel und Handelspolitik im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel in der Regierungszeit der Herzöge Karl I. und Karl Wilhelm Ferdinand (1735-1806). Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Kleinstaaten des 18. Jahrhunderts, phil. Diss. Braunschweig 1931.
- Hamann, Bruno, Geschichte des Schulwesens. Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang, Bad Heilbrunn/Obb. 1986.
- Hauber, A., Artikel "Strafen", in: A. Schmid (Hrsg.), Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten, Gotha 1873, Bd. 9, S. 285-310.
- Haubner-Moya y Jimenez, Hildegard, Die Schule des 19. Jahrhunderts im Spiegel der Autobiographien bedeutender Pädagogen, päd. Diss. Aachen 1986.
- Heinemann, Manfred, Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entwicklung der preußischen Unterrichtsverwaltung 1771-1800, Göttingen 1974.

- Heinemann, Otto von, Geschichte von Braunschweig und Hannover, Gotha 1982, Bd. 3.
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut, Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung, Königstein/Ts. 1981.
- Herrlitz, Hans-Georg, Studium als Standesprivileg. Die Entstehung des Maturitätsproblems im 18. Jahrhundert. Lehrplan- und gesellschaftsgeschichtliche Untersuchungen, Frankfurt 1973.
- Herrmann, Barbara, Die ungewollte und die gewollte Welt. Eine Studie zur politischen Pädagogik des A.H. Francke, phil. Diss. Münster 1983.
- Herrmann, Ulrich (Hrsg.), "Die Bildung des Bürgers". Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert, Weinheim und Basel 1982.
- Herrmann, Ulrich, Ernst Christian Trapp (1745-1818) - ein braunschweigischer Schulreformer und politischer Publizist, in: Braunschweigisches Jahrbuch 53 (1972), S. 183-195.
- Herrmann, Ulrich, Erziehung und Unterricht als Politicum. Kontroversen über erhoffte und befürchtete Wechselwirkungen von Politik und Pädagogik im ausgehenden 18. Jahrhundert in Deutschland, in: Hans Erich Bödeker/Ulrich Herrmann (Hrsg.), Aufklärung als Politisierung - Politisierung der Aufklärung, Hamburg 1987.
- Herrmann, Ulrich, Modell der Schulreform: Das Braunschweigische Schuldirektorium 1786-1790, in: Braunschweigisches Jahrbuch, Bd. 52 (1971), S. 163-181.
- Herrmann, Ulrich, Die Pädagogik der Philanthropen, in: Hans Scheuerl, Klassiker der Pädagogik, München 1979, Bd. 1, S. 135-158.
- Herrmann, Ulrich, Pädagogische Anthropologie und die "Entdeckung" des Kindes im Zeitalter der Aufklärung - Kindheit und Jugendalter im Werk Joachim Heinrich Campes, in: Ders. (Hrsg.), "Die Bildung des Bürgers", Weinheim und Basel 1982, S. 178-193.

- Herrmann, Ulrich (Hrsg.), Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Sozialgeschichte der Schule im Übergang zur Industriegesellschaft, Weinheim und Basel 1977.
- Heydorn, Heinz-Joachim, Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt 1970. Später in ders., Bildungstheoretische Schriften, Bd. 2, Frankfurt 1979.
- Hinrichs, Carl, Preußen als historisches Problem. Gesammelte Abhandlungen, hrsg. von Gerhard Oestreich, Berlin 1964.
- Hoppe, Karl, Das Geistesleben in Braunschweig zur Zeit Lessings, Braunschweig 1929.
- Ipfling, Heinz-Jürgen (Hrsg.), Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, 2. Auflage, München 1974, S. 274-278.
- Ipfling, Heinz-Jürgen, Kritische Überlegungen zum Problem der natürlichen Strafe, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 48. Jg. (1972), S. 81-88.
- Jeismann, Karl-Ernst, Das Erziehungswesen in seiner Bedeutung für die Entwicklung des modernen Staates und der bürgerlichen Gesellschaft, in: Westf. Forschungen, Bd. 24 (1972), S. 64-76.
- Jeismann, Karl-Ernst, Gymnasium, Staat und Gesellschaft in Preußen. Vorbemerkungen zur Untersuchung der politischen und sozialen Bedeutung der "höheren Bildung" im 19. Jahrhundert, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.), Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, Weinheim und Basel 1977, S. 44-61.
- Jeismann, Karl-Ernst, "Nationalerziehung". Bemerkungen zum Verhältnis von Politik und Pädagogik in der Zeit der preußischen Reform 1806-1815, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Bd. 19 (1968), S. 201-218.
- Jeismann, Karl-Ernst, Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787-1817, Stuttgart 1974.

Jeismann, Karl-Ernst, Das Schulkollegium am Ausgang seiner Epoche - Gedanken zum Verhältnis von Staat und Gymnasium, in: Stadt Münster (Hrsg.), Das Schulkollegium Münster 1825-1984. Dokumentation, Münster 1985, S. 11-51.

Jeismann, Karl-Ernst, Die "STIEHLSCHEN REGULATIVE". Ein Beitrag von Politik und Pädagogik während der Reaktionszeit in Preußen, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.), Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, Weinheim und Basel 1977, S. 137-161.

Keim, Wolfgang, Vorwort des Herausgebers, in: Herwart Kemper, Schultheorie als Schul- und Reformkritik. Studien zur Bildungsreform, hrsg. von Wolfgang Keim, Frankfurt und Bern 1983.

Kemper, Herwart, Schultheorie und Schulreform. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Königstein/Ts. 1985.

Klein, Jochen, Erziehung und Schule. Die Institutionalisierung des preußischen Gymnasiums und seiner Lehrer. Ein historischer Beitrag zur modernen Schultheorie, phil. Diss. Münster 1977.

Knoop, Karl/Martin Schwab, Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Portraits aus 4 Jahrhunderten, Heidelberg 1981.

Koldewey, Friedrich, Drost v. Rosenstern, der Philanthrop des Weserkreises. In: Beiträge zur Kirchen- und Schulgeschichte des Herzogtums Braunschweig, Wolfenbüttel 1888, S. 87-188.

Koldewey, Friedrich, Geschichte des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig von den ältesten Zeiten bis zum Regierungsantritt des Herzogs Wilhelm im Jahre 1831. Im Überblick dargestellt, Wolfenbüttel 1891.

Koselleck, Reinhart, Preußen zwischen Reform und Revolution. Allgemeines Landrecht, Verwaltung und soziale Bewegung von 1791 bis 1848, Stuttgart 1967 und 3. Auflage, Stuttgart 1981.

- König, Helmut, Das Braunschweigische Journal. Ein Dokument der fortschrittlichen deutschen Lehrerschaft aus der Zeit der französischen Revolution, in: Pädagogik 7. Jg. (1952), S. 650-674.
- Kraul, Margret, Das deutsche Gymnasium 1780-1980, Frankfurt 1984.
- Krautkrämer, Ursula, Staat und Erziehung. Begründung öffentlicher Erziehung bei Humboldt, Kant, Fichte, Hegel und Schleiermacher, München 1979.
- Kunisch, Johannes, Absolutismus. Europäische Geschichte vom Westfälischen Frieden bis zur Krise des Ancien Régime, Göttingen 1986.
- Leschinsky, Achim/Roeder, Peter Martin, Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung, Frankfurt 1983.
- Leyser, Jacob, Joachim Heinrich Campe. Ein Lebensbild aus dem Zeitalter der Aufklärung, 2. Bd., Braunschweig 1877.
- Lichtenstein, Ernst, Schleiermachers Pädagogik, in: Neue Zeitschrift für systematische Theologie und Religionsphilosophie, 10. Jg. (1968), S. 343-359.
- Lorenzen, Hermann, Werk und Persönlichkeit des Lehrers und Erziehers August Hermann Francke, in: August Hermann Francke, Pädagogische Schriften, besorgt von Hermann Lorenzen, Paderborn 1957, S. 133-138.
- Meyer, Adolf, Wilhelm von Humboldt (1767-1835), in: Hans Scheuerl, Klassiker der Pädagogik, München 1979, Bd. 1, S. 198-216.
- Menze, Clemens, Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts, Hannover 1975.
- Neugebauer, Wolfgang, Absolutistischer Staat und Schulpflichtigkeit in Brandenburg-Preußen, Berlin 1985.
- Nipperdey, Thomas, Deutsche Geschichte 1800-1866. Bürgerwelt und starker Staat, München 1983.

- Nipperdey, Thomas, Volksschule und Revolution im Vormärz, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.), Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, Weinheim und Basel 1977, S. 111-136.
- Papmeyer, Christian, Der Philanthropismus und die moderne Schulreformbewegung, Langensalza 1921.
- Paulsen, Friedrich, Geschichte des Gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, 2 Bd., 3. erweiterte Auflage, hrsg. von Rudolf Lehmann, Berlin, Leipzig 1919/1921, unveränd. Nachdruck Berlin 1965.
- Pockels, W.J.B., Carl Wilhelm Ferdinand, Herzog zu Braunschweig und Lüneburg, Tübingen 1809.
- Rang, Martin, Jean Jacques Rousseau (1712-1778), in: Hans Scheuerl, Klassiker der Pädagogik, München 1979, Bd. 1, S. 116-134.
- Rang, Martin, Rousseaus Lehre vom Menschen, Göttingen 1959.
- Reble, Albert, Das Strafproblem in Beispielen, Bad Heilbrunn/Obb. 1965.
- Renz, Rudolf, Prinzipien wissenschaftlicher Quellenanalyse und ihre Verwertbarkeit im Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 22. Jg. (1977), S. 536-551.
- Ringshaus, Gerhard, August Hermann Francke (1663-1727), in: Hans Scheuerl, Klassiker der Pädagogik, München 1979, Bd. 1, S. 83-93.
- Röhrs, Hermann, Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa, Hannover 1980.
- Ruppert, Wolfgang, Bürgertum im 18. Jahrhundert, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.), "Die Bildung des Bürgers", Weinheim und Basel 1982, S. 59-80.
- Sachse, J.J., Geschichte und Theorie der Erziehungsstrafe, Paderborn 1979.

- Scheibe, Wolfgang, Schülermitverantwortung. Ihr pädagogischer Sinn und ihre Verwirklichung, 3. Auflage, Darmstadt 1966.
- Scheibe, Wolfgang, Die Strafe als Problem der Erziehung. Eine historische und systematische pädagogische Untersuchung, 3. Auflage, Darmstadt 1977.
- Scheibe, Wolfgang, Die Reformpädagogische Bewegung 1900 bis 1932. Eine einführende Darstellung, Weinheim und Basel, 8. ergänzte Auflage 1982.
- Scheuerl, Hans, Geschichte der Erziehung. Ein Grundriß, Stuttgart 1985.
- Scheuerl, Hans, Klassiker der Pädagogik, 2 Bd., München 1979.
- Schmidt, Artur, Die Entwicklung des braunschweigischen Schulwesens im Zeitalter des Patriarchalstaates. Der Einfluß Karls I. und Karl Wilhelm Ferdinands sowie die philanthropistischen Bestrebungen Joachim Heinrich Campes, phil. Diss. Hamburg 1969.
- Schmidt, Günter R., Friedrich Schleiermacher (1768-1834), in: Hans Scheuerl, Klassiker der Pädagogik, München 1979, Bd. 1, S. 217-233.
- Schmitt, Hanno, Einleitung, in: Johann Stuve, Kleine Schriften gemeinnützigen Inhalts, gesammelt und hrsg. von Joachim Heinrich Campe, unveränderter Nachdruck, Vaduz 1982.
- Schmitt, Hanno, Schulreform im aufgeklärten Absolutismus. Leistungen, Widersprüche und Grenzen philanthropischer Reformpraxis im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel 1785-1790, Weinheim und Basel 1979.
- Schneiders, Werner, Die Philosophie des aufgeklärten Absolutismus. Zum Verhältnis von Philosophie und Politik, nicht nur im 18. Jahrhundert, in: Hans Erich Bödeker und Ulrich Herrmann (Hrsg.), Aufklärung als Politisierung - Politisierung der Aufklärung, Hamburg 1987, S. 32-52.

Schönemann, Bernd, Das braunschweigische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts, Köln und Wien 1983.

Schrader, Wilhelm, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen, Berlin 1868.

Schulte, Wilhelm, Volk und Staat. Westfalen im Vormärz und in der Revolution 1848/49, Münster 1954.

Schurr, Johannes, Schleiermachers Theorie der Erziehung, Düsseldorf 1975.

Schwartz, Paul, Die Gelehrtschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium (1787-1806) und das Abiturientenexamen, 3 Bd., Berlin 1910/12.

Spalding, Johann Joachim, Betrachtungen über die Bestimmung des Menschen, Greifswald 1748.

Sprange Eduard, Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens, Tübingen 1965.

Stech, Eugen, Das Braunschweigische Schuldirektorium. Ein Beitrag zur Schulaufsicht, Langensalza 1907.

Stern, Selma, Ein Kampf um die Pressfreiheit in Braunschweig in der Zeit der französischen Revolution. In: Jahrbuch des Geschichtsvereins für das Hgtn. Braunschweig, 14. Jg. (1915/16), Wolfenbüttel 1916, S. 18-76.

Stern, Selma, Karl Wilhelm Ferdinand. Herzog zu Braunschweig und Lüneburg, Hildesheim und Leipzig 1921.

Strebel, B., Artikel "Schulzucht", in: A. Schmid (Hrsg.), Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten, Gotha 1870, Bd. 8, S. 363-381.

Sünkel, Wolfgang, Friedrich Schleiermachers Begründung der Pädagogik als Wissenschaft, Ratingen 1964.

- Sünkel, Wolfgang, Zur Entstehung der Pädagogik in Deutschland. Studien über die philanthropische Erziehungsrevision, Habilitation Münster 1970.
- Titze, Hartmut, Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus, Frankfurt 1973.
- Troeltsch, Ernst, Aufklärung, in: Franklin Kopitzsch, Aufklärung, Absolutismus und Bürgertum in Deutschland, München 1976, S. 245-274.
- Urban, Gert-H., Vom Bürger zum Menschen, von der Staats- zur öffentlichen Schule. Ein Wandel in den Auffassungen der Philanthropisten, sozialwiss. Diss. Tübingen 1980.
- Vierhaus, Rudolf, Deutschland im Zeitalter des Absolutismus (1648-1763), in: J. Leuschner (Hrsg.), Deutsche Geschichte, Göttingen 1978, Bd. 6.
- Vogel, Barbara, Reformpolitik in Preußen 1807-1820, in: Hans-Jürgen Puhle/Hans-Ulrich Wehler (Hrsg.), Preußen im Rückblick, Göttingen 1980, S. 202-223.
- Weimer, Hermann, Schulzucht, Leipzig 1919.
- Westphalen, Ludger Graf von, 150 Jahre Schulkollegium in Münster, Münster 1976.
- Wothge, Rosemarie, Ein vergessener Pädagoge der Aufklärung: Peter Villaume (1746-1825), in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, April 1957, S. 429-454.

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

StAM	Nordrhein-Westfälisches Staatsarchiv Münster
UBMS	Universitätsbibliothek Münster
PSK	Provinzialschulkollegium
Ref.	Referent
Corref.	Korreferent

LEBENS LAUF

Am 11. März 1958 wurde ich, Susanne Wismann, als Tochter des Genossenschaftsdirektors Alfred Wismann und seiner Ehefrau Maria, geb. Winninghoff, in Münster geboren.

1964 wurde ich in die Grundschule Münster-Sprakel eingeschult. 1968 wechselte ich auf das Gymnasium Augustinianum zu Greven, wo ich 1977 das Abitur bestand.

An der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster studierte ich von 1977 bis 1984 die Fächer Pädagogik, Biologie und katholische Theologie für das Lehramt der Sekundarstufen I und II, ab 1979 zusätzlich das Fach Geographie. Im Sommersemester 1984 wechselte ich den Studiengang mit dem Ziel der Promotion.

1983 legte ich die Erste Staatsprüfung für das Lehramt der Sekundarstufen I und II ab, 1984 folgte die Erweiterungsprüfung im Fach Geographie.

Im Studienseminar Hamm war ich von 1984 bis 1986 Referendarin, die zweite Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufen I und II legte ich im April 1986 ab.

Susanne Wismann

